PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 11 5 CZERWCA 1932 ROK XI

O NOWE WARTOŚCI W NAUCZANIU HISTORJI.

Nauka czynna. — Potrzeba bibljografji i inwentaryzacji materjałów. — Pamiętniki chłopskie, ich prostota i bezpośredniość. — Konferencja łowicka 1930 r. i problem znawstwa wsi. — Kultura miasta a wsi. — Przemiany na wsi i droga do naprawy. — Filozofja życiowa polskiego włościanina. — Jan Słomka i jego *Pamiętniki*. — W czem leży wartość ich dla nauki historji w szkole. — Jakby należało korzystać z materjałów Słomki. — Franciszek Magryś i jego *Żywot*. — Piękny i wielki charakter autora. — Materjały *Żywota*.

Powszechne nawoływanie nauczycieli i wychowawców do wewnętrznej przemiany kształcenia w duchu t. zw. „szkoły pracy" pociąga za sobą zagadnienie dostosowania a raczej może podprowadzenia materjału odpowiedniego dla szkoły, i jeśli gdzie, to w zakresie nauczania dziejów, zwłaszcza dziejów ojczystych, takich materjałów mielibyśmy w szkole przeogromne bogactwo, gdybyśmy tylko postanowili przystąpić planowo do pracy gromadzącej, określającej i wyróżniającej to wszystko, co posiada własności kształcące, biorąc pod uwagę oczywiście wiek dziecka, jego środowisko kulturalne i cel wychowawczy szkoły, do której ono uczęszcza.

G r o m a d z e n i e, w r o z u m o w a n e j j a k i e j ś b i b l j o g r a f j i, m a t e r j a ł ó w n a u c z a n i a h i s t o r j i a zwłaszcza ukazywanie, określanie i wyróżnianie takich materjałów, któremi to nauczanie mogłoby tętnić rytmem świeżym, wyzwalającym pierwiastki twórcze, należy, naszem zdaniem, uważać za najpierwszy nasz obowiązek, nasz, t. zn. nauczycielstwa, gdyż nauka historji jako taka ma zadania szersze. Są już pewne podstawy lub próby tego orjentowania szkoły w materjałach naukowych; toż same wielkie, naukowe bibljografje Estreichera, Finkla i inne mniejsze, skupione na specjalnych okresach lub zagadnieniach, tworzą fundamenty niemałej grubości; jest też już tu i ówdzie, np. w *Dydaktyce historji* H. Pohoskiej (wyd. u Arcta 1928), niemało cennych wskazówek i adresów bibljograficznych z dziedziny nauczania tego przedmiotu; poznańska *Przeszłość*, miesięcznik popularyzujący historję, wydawany bardzo interesująco przez prof. Piotra Żukowskiego, zamieszcza także niemało bibljograficznych wskazówek, obok cennych materjałów i rozprawek, ale jak dotąd, tak i nadal zawsze jeszcze trzeba wołać o specjalny organ dla szkolnego przedmiotu, który rozsadza i rozsadzać będzie bądź to rutyna, bądź niedbały często dyletantyzm lub, co gorzej,

obskurantyzm, a co jeszcze gorzej — wichrzycielstwo, partyjnictwo. Woła też o ten centralny organ dydaktyki historji przyrost regjonalizmu i jego wielka rola w przyszłości; niebawem, mając wielkie bogactwa, nie będziemy umieli a może i ani mogli, czerpać z nich, nie wiedząc, gdzie i co jest, a również nie wiedząc, jak czego użyć wolno lub należy.

Gdy sobie uprzytomnimy, że dzisiaj w nauczaniu wogóle a historji w szczególności, chodzi nadewszystko o zerwanie z biernością ucznia i o nową postawę nauczyciela-kierownika, iż nie chodzi bynajmniej o olśniewające popisy nauczyciela, o wyszukiwanie wszelkich możliwych środków „reklamy“ dydaktycznej, ale o pociągnięcie uczniów do współdziałania pod kierunkiem nauczyciela, do spontanicznego, samorzutnego poszukiwania i odkrywania wiadomości, gdy rozważymy, w jakim stosunku do rzeczywistości te postulaty szkoły pracy znajdują się u nas na terenie nauczania historji, nietrudno będzie zauważyć, że nam daleko do celu, a za jedną z przyczyn zastoju trzeba będzie właśnie uznać, może nawet nietyle brak narzędzi do tej pracy, tj. odpowiednio przygotowanych wydawnictw, jak raczej brak orjentacji w tem, gdzie jest to, coby mi mogło posłużyć w danej klasie, w ciągu całego roku, (tak, bym sobie to mógł zawczasu przygotować), lub czy i co ja znajdę dla siebie i swych dzieci tu lub tam. Trzeba nam, poprostu mówiąc, już nietylko bibljografji dydaktycznej, ale właściwie inwentaryzacji materjałów dydaktycznych historji. Nawet najsumienniejszy nauczyciel historji — obawiać się trzeba — stanie się nieznośnym dla dzieci leksykonem, dziwakiem, im więcej będzie pochłaniał różnych podręczników lub skrótów, pełnych zawsze najrozmaitszych uogólnień i schematów. Tymczasem nauczyciel historji, jeśli ma być przejęty duchem twórczym, wychowawczym, musi bezwzględnie zrzucić dotychczasowe jarzmo niewolnika podręcznikowego, musi zdecydowanie uczyć się chwytać umiejętnie za problemy życiowe, od nich wychodzić, do nich wracać, musi współżyć, współboleć, współkochać, oczywista nie wychodząc nigdy poza najświętszy postulat dziejowej prawdy.

Wychodząc ze stanowiska nauki czynnej, zwanej pospolicie „szkołą pracy“, chcemy tu zwrócić uwagę na pewien dział literatury historycznej, który mógłby, naszem zdaniem, odegrać poważną rolę w tej samorzutnej szkolnej pracy, jaką chcemy widzieć u nauczyciela i dzieci jego klasy. Materjał, o którym parę słów tutaj powiemy, jest prawie zupełną nowością w naszej literaturze historycznej. Mamy tu na myśli owe proste, chłopskie pamiętniki, jakich coraz więcej ukazuje się, niby „kwiaty na ugorze“ popańszczyźnianym, przeoranym przez bezmała trzy pokolenia. Otwiera się tu przed światem dziecka,

zwłaszcza wiejskiego, jego własny, najbliższy mu świat pojęć w perspektywie historycznej, materjał, który temu dziecku nietylko nie ujmie nic z możliwości i pożyteczności zainteresowań szerszych, przeżyć głębszych, ale który je do nich poprowadzi, z drugiej zaś strony taki materjał, który z pod strzech powinien swoją potęgą moralną „zabłąkać się" do najpierwszych pańskich rezydencyj.

Będziemy jeszcze może nieraz pisali o pamiętnikach jako o osobliwej pomocy naukowej w szkole, tu te chłopskie zapiski określimy jako pomoce naukowe o pierwszorzędnej wartości kształcącej, rozwijającej umysł i wyobraźnię, wychowawczej; ponieważ z natury rzeczy nie obejmują one widnokręgów nazbyt szerokich, przeciwnie, chodzą po miedzach najzwyklejszego, szarego łanu życia wioski, jako tem bardziej wyborne, bo proste, zrozumiałe.

Literatura „ludowa", czy to intuicją poetów, czy obserwacją wsi z duszy i serca ludu wyczarowywana, jest i będzie już przeważnie darem pośrednim, będą to zawsze poezje czy powieści artystyczne, odtwórcze. W pamiętnikach, o których będzie mowa, mówi bezpośrednio dusza ludu, mówi długi czas myśli żywego uczestnika życia wsi, mówi po raz pierwszy chłop polski głosem wiekuistej przyrody i odwiecznych tradycyj; to nie „reporterka" lub „przedrzeźnianie", mówi o sobie „sam murzyn polski, bytujący z prawieków obok nas", „pijemy czarną i zimną poezję polskiego ludu" — jak mówi Stefan Żeromski w przedmowie do epopei małorolnego nędzarza, Ferdynanda Kurasia, *Przez ciernie żywota.*

*
* *

Nauczyciel historji winien każdy moment życia społecznego bacznie śledzić i dobrze jest mieć zwyczaj prowadzenia zapisków o rzeczach większej wagi z własnego otoczenia. Przekonujemy się często, np. z zapisków parafjalnych (t. zw. *Libri memorabilium*), ile to bezcennego materjału, historycznej wagi, można było uratować dla potomności, gdy się było świadkiem uważnym, krytycznym, gdy się na świeżo zapisało to, co było godnego pamięci. Z własnych spostrzeżeń zwrócę tylko uwagę na lokalną taką zapiskę ks. prob. Gabryelskiego z Jakóbkowic pod Nowym Sączem, o roku 1846*), lub na przepiękny opis wiosny 1848 r. pośród patrjotycznej młodzieży polskiej gimnazjum w Brzeżanach*), podany w kronice tego zakładu przez ówczesnego prefekta Antoniego Lischkę, Niemca. Obydwie te zapiski drgają bogatem życiem, uderzającą plastyką i dramatycznością niezwykłą. Szczególnie ważne jest patrzeć bystro i pilnie słuchać głosów opinji ludzi mądrych, bliższych lub dalszych, o takich zagadnieniach

*) wydana w Sprawozdaniu II Gimn. w Nowym Sączu w r. 1912.
**) wydana w publikacji *Stulecie Gimnazjum Brzeżańskiego*, Brzeżany 1907.

bytu narodowego, jakiemi są jego kultura, przeszłość jej i przyszłość.

Niedawno jedno z takich zagadnień było rozważane na podstawie głęboko przemyślanych referatów w Łowiczu, na XIII Konferencji polskich uczonych, socjologów, historyków, etnografów, pedagogów, zorganizowanej przez Ministerstwo W. R. i O. P. a poświęconych kulturze wsi polskiej. Była to podobno wielka uczta duchowa*), zostawiła ona po sobie momenty, na które trzeba zwrócić uwagę nauczycieli, uczących historji i wogóle wszystkich nauczycieli.

Owa więc konferencja łowicka tchnęła głęboką wiarą i entuzjazmem dla kultury polskiej wsi. Charakterystyczny np. był postulat, aby do programu szkoły powszechnej włączyć wprost wieś t. j. znawstwo wsi jako nowy temat, względnie, aby programy szkolne dostosowane były do właściwości naturalnych i społeczno-kulturalnych poszczególnych ziem. „Przyszłość Polski — to sprawa żywej kultury wsi polskiej i jej siły twórczej“ — orzekł jeden z uczestników dyskusji; „zaniedbanie wsi — mówiono z innego miejsca — trzeba uznać za wielki dług dziejowy Polski“, „wieś trzeba w każdy element państwa polskiego wmontować“, „w Polsce mamy jeszcze nietknięte serce i czułość pierwszego dnia, kiedy człowiek staje na roli“, „wieś nasza jest najzdrowsza, gdyż idzie ona z rytmem słońca, gwiazd, dnia i nocy“... mówił entuzjasta wsi M. Limanowski. Kultura jest zaprzeczeniem chaosu, jest porządkiem, podczas gdy współczesność dzisiejszą cechuje brak harmonji, niepokój, burzliwość, sprzeczność między tem, czego się chce, a tem, co się robi, żrący krytycyzm a nawet okropne, wprost „infernalne“ gwałcenie człowieka wiecznego, czynienie zeń kółka, trybu, gwoździa (bolszewizm). Zauważono tedy, że wieś temu chorobliwemu stanowi kultury przeczy. Przyroda — podnoszono często — wychowała wieś w umiejętności trwania i przetrzymania, stąd wieś jest skarbnicą realnego optymizmu, cechują ją pacyfizm, rezygnacja, powolność i konserwatyzm, kultura jej bowiem jest związana z naturą, która nie lubi przeskoków, podczas gdy kultura miasta szybko się wzbogaca i rośnie przez łatwą wymianę z całym światem ale równocześnie traci własny wyraz, staje się kosmopolityczną.

Podkreślano w Łowiczu także głęboką kulturę, t. j. wyrobienie moralne naszego ludu. Lud nasz odznacza się uczciwym realizmem życiowym, silnem poczuciem odpowiedzialności za swe czyny, zaradnością i liczeniem tylko na siebie i swoją pracę; silny świadomością swego interesu i słusznością swej

*) Zob. biuletyn wydany p. t. *Kultura wsi.* Warszawa 1930. Książnica-Atlas.

sprawy chłop unika gwałtownych rozstrzygnięć, przewrotów, jest przytem stale pogodny i wesoły, zdany na wolę *wielgiego Boga*, spokojny, zwłaszcza w obliczu śmierci; głęboką dobroć i wyrozumiałość łączy z mocnym i sprawiedliwym sądem, rzadko mściwy, gdyż jest chrześcijaninem z serca, z instynktu; mniej rozumuje, wierzy całą duszą, mówi do niego przyroda i on z nią poufnie gada w tysiącznych obrzędach i wierzeniach. Jest też nasz wieśniak wzorowym, lojalnym obywatelem państwa, dobrym, sumiennym płatnikiem i znakomitym żołnierzem.

Niby to „ciemna" wieś chłopska jest często stokroć kulturalniejsza od niejednego miasta. Żebraka na wsi przyjmie każdy chłop na nocleg, posili go; podobnie bliski i ufny stosunek ludzi w mieście jest prawie niemożliwy, ludzie na wsi pomagają sobie wzajemnie w polu, w sadzeniu, kopaniu ziemniaków, we żniwa, przy budowlach, pożarach, odpłacając sobie tylko poczęstunkiem, poratowaniem w nieszczęściu, darkiem w naturze, czynem, nietylko dobrem słowem.*) Zauważono, coprawda, że rozwydrzenie miejskie, pornografja, brutalne często kino, rynsztokowe żarty i gesty, sama nawet mowa gruba i złodziejska, z przerażającą prędkością podbijają wieś polską, że wieś, która była dotąd kolorowa, teraz zaczyna być szara i „obyż tylko nie była jak przedmieście, cuchnąca i trędowata!", wołał z goryczą M. Limanowski. U ludu jednak nie wyschły źródła wiary. To tylko sferom nibyto „wyższym" brak przeżyć i doświadczeń religijnych, gdyż nie przemawia do nich przyroda, w której roztacza się wielkość i majestat Boży tak wymownie i takim głosem, jak do chłopa, „bożego oracza i piastuna ziemi".

Konferencja łowicka zwróciła jednak uwagę także oczywiście i na dynamiczność kultury wsi, która, jak wszystko, ulega także zmianom i już w wielu elementach nie jest sobą, jest inną. Zauważył głęboko prof. Bystroń, że dzisiejsza wieś pod wpływem przeobrażeń społecznych i innych, jak: uwolnienie od poddaństwa, szkoła, styczność z miastem, przemysłem, emigracja zarobkowa, gazety, kursy oświatowe, stowarzyszenia itp., znajduje się w okresie zamieszania pojęć i chaosu; dawne autorytety ustępują często

---

*) J. Słomka pisze w *Pamiętniku włościanina*, wyd. II, str. 185: „Wypędzając bydło zrana równo ze wschodem słońca, dostawało się do torby z domowego płótna kromkę chleba, a do tego masło lub twaróg w krużliku, albo ser i śniadanie to spożytkowało się na pastwisku. Przy jedzeniu była w zwyczaju „dzielanka", to jest, każdy dzielił się swojem śniadaniem z innymi, i nawzajem był przez nich częstowany, a raczyli się tak albo w całej kupie, albo partjami dobierali się tacy, którzy z domu mieli mniej więcej jednakową wyprawę. Ktoby zaś sam jadł na boku, ten jako „samojednik" nie był lubiany i dokuczali mu. Tak samo bywało przy spożywaniu podwieczorków"; takich itp. śladów zachowanych przez lud prawdopodobnie po prastarej kulturze rodowej, znajdzie się wiele i u Magrysia.

nowym, bezwartościowym, sprzecznym w sobie; spokojna ongiś wieś przechodzi okres kryzysu, przeżywa wstrząs kulturalny, podlega zalewowi coraz to nowych, obcych jej treści, ginie twórczość wiejska a z podniesieniem się poziomu intelektualnego milkną dawny prymitywizm i naiwność, „wieś żyje odpadkami z miejskiego stołu", nie ma niczego własnego, zatraca oblicze.

Cóż na to nauka? Nauka stwierdza życie i te jego przemiany ze stoicyzmem. Trudno — mówi się — zmiany były, są i będą. Nie można jednak bezczynnie patrzeć na zmiany niepożądane; przeciwnie, należy całą siłą dążyć do podtrzymania dawnych autorytetów, do uszlachetnienia własnych form kultury ludowej i jej twórczości. „Muszą się na wsi ustalić jakieś systemy, jakieś instytucje, jakieś jednostki, które będą miały możność organizowania treści, treści nie kalejdoskopowej, ale głębokiej. Nadewszystko jednak w samym ludzie musi powstać wiara we własne siły, poczucie odrębności kultury wsi i własnych jej potrzeb, musi ustać sugestja wyższości wszystkiego, co idzie z miasta, czyli jednem słowem, musi powstać inteligencja włościańska, miejscowa, muszą powstać rodzime instytucje kulturalne wsi. Aby lud uwierzył w wartość swej kultury, aby żywił do niej głębokie przywiązanie, trzeba też, aby kierownicy życia wiejskiego i całe społeczeństwo żywiło dla niej szacunek i szczere zainteresowanie, szacunek ten zaś, oparty na wiedzy o ludzie, trzeba wpoić całemu społeczeństwu; dużo tu mogą zdziałać regjonalne związki pozawiejskiej inteligencji.

Zjazd łowicki jednak nie zwrócił dość uwagi na te wartości, które już obecnie chłop-inteligent, wypracowany starzec, zostawia nam w spadku po sobie jako niezachwianą najgłębszą filozofję życia. Przytoczę głosy dwóch starców, włościan-inteligentów, aby pokazać dowodnie, w jakiej dziedzinie leży tajemnica powodzenia w pracy dla ludu. Tu chłop staje poza wsią, u szczytów etyki i religijnych wzlotów, tu zlewa się on z narodem, z człowiekiem w nierozerwalną jedność.

„W mojem przekonaniu największym skarbem człowieka są dobre obyczaje i moralność, oparta na religji, w łączności z Istotą Najdoskonalszą — Bogiem. Na drugiem dopiero miejscu stawiam sprawy materjalne i uposażenie majątkowe. Kto jest moralny i religijny, ten pójdzie dobrą drogą w życiu, zapewni sobie powodzenie i będzie się czuł szczęśliwy. Tam też, gdzie panuje powszechnie moralność na zasadach religji, rozwinie się dobre życie rodzinne, postęp w sprawach gospodarczych, społecznych, politycznych; gdzie zaś brak takiej moralności i gdzie panuje wyłącznie przejęcie się sprawami materjalnemi, tam musi nastąpić upadek pod każdym względem i koniec wszelkiego postępu.

Należy przeto zawsze troszczyć się przedewszystkiem o ten duchowy, największy skarb człowieka i pomnażać go stale, a sprawy materjalne, a także społeczne, narodowe, państwowe dobrze się ułożą w myśl tej Boskiej nauki: Szukajcież tedy naprzód królestwa Bożego i sprawiedliwości Jego, a to wszystko będzie wam przydane.

Ja sam w życiu byłem religijny i strzegłem zawsze przykazań Bożych, starałem się też dzieciom swoim dać wychowanie, oparte na moralności religijnej, i uważałam, że im przez to dałem rzecz najważniejszą, jaką dać mogłem"*).

„Każdy człowiek — pisze znów drugi chłop-inteligent, czcigodny odrodziciel Handzlówki pod Łańcutem, Franciszek Magryś — nawet w najgorszych warunkach urodzony, może stać się pożytecznym otaczającemu go społeczeństwu, jeżeli tylko zechce nad sobą pracować, a nie wyzbędzie się głębokich zasad moralności i wiary w Boga, jakie wyssał już z mlekiem matki, wtedy może wyrobić w sobie charakter i silną wolę, może poznać swój cel prawdziwy i wtedy dopiero staje się naprawdę człowiekiem"**).

Z pośród chłopskich pamiętnikarzy na pierwsze miejsce pod wielu względami wysuwa się Jan Słomka, wójt z Dzikowa pod Tarnobrzegiem (ur. 1842, um. 1932). Ogłoszone w r. 1912 nakładem Tow. Szkoły Ludowej *Pamiętniki włościanina od pańszczyzny do dni dzisiejszych* wyszły w roku 1929 ponownie, rozszerzone (str. 524), obiegłszy cały polski świat, emigrację Ameryki i Sybiru.

Przywykliśmy uważać pamietniki za dzieła ludzi, którzy mieli losy niezwykłe, np. odbyli jakiejś dalekie podróże, wielkie wojny, przewroty, bywali w świecie politykami itp. Pamiętnik włościanina z natury rzeczy musi być odmienny. Stały pobyt chłopa na wsi, ta sama, szara praca na roli, to samo wciąż otoczenie współbraci-rolników, nie mogą dawać materjałów do powikłań i obrazów rozległych, a więc inne elementy będą tu miały przewagę. Wystąpi tu w całej naturalnej krasie swej nasza wieś, jej chata i zagon, obora i sprzęt, pasieka i pastwisko, żniwo i rzemiosło domowe, zabawy i wesela, choroby i leki, głody, pożary, wylewy, czyli wszelakie sprawy życiowe, uciechy i żale — aż do trumny; wystąpi tu dusza gospodarza i jego żony, ukażą się dzieci, dla wielu z nas świat nowy, osobliwy, miły.

---

*) J. Słomka: *Pamiętniki włościanina*, wyd. II, nakł. Tow. Szkoły Lud., Kraków, ul. św. Anny 5, na str. 502—3,

**) Franciszek Magryś: *Żywot chłopa-działacza*, Lwów 1932, Biblj. Dziejów i Kultury Wsi, tom 1, skład gł. w Druk. Naukowej we Lwowie, ul. Ormiańska 8, na str. 122. Całość obejmuje str. 16+236. Cena zł 3,—.

Słusznie jednak zaznacza prof. Bujak w przedmowie swej, że na to, aby wieśniak zechciał napisać pamiętnik czy opowiedzieć swój życiorys tak, iżbyśmy mogli od wewnątrz, niejako oczyma jego duszy spojrzeć w głąb stosunków wiejskich, potrzeba dużego stopnia oświaty, dłuższego okresu świadomego życia obywatelskiego włościanina wśród włościan, trzeba wyrobienia w sobie świadomości swojej odrębności i wartości duchowej.

Taką to czcigodną, osobliwą postać włościanina-inteligenta wyobraża Jan Słomka, a w spuściźnie autorskiej wyrasta on do znaczenia szlachetnego mędrca i nauczyciela. Albowiem pamiętnik Jana Słomki jest książką godną najwyższego szacunku; każdego może ona pouczyć, zaciekawić, pokrzepić. Dla włościan powinny być te wspomnienia osobliwie pociągające, przez obrazy dawnych czasów oraz dokonanego w ostatnich kilkudziesięciu latach postępu, zachecą ich do dalszego postępu, do chętnego przyjmowania i poszukiwania pożytecznych nowości na każdem polu pracy. Historyk kultury ludowej będzie tu miał prawdziwą kopalnię cennych wiadomości, polityk będzie się zdumiewał nad tajemniczemi źródłami twórczości i potęgi obywatelskiej naszego ludu, w chwilach zwątpienia zwłaszcza. Słomka daje obraz rozwoju wsi zach.-galicyjskiej z drugiej połowy XIX w. zupełnie wierny i pełny; wszystko, co opisuje, podaje na podstawie bezpośredniego doświadczenia i przeżyć, w szeregu szkiców gawędowych, prostych i poważnych, polszczyzną wzorową, czystą; kto wieś kocha i jako tako ją zna, przeczyta bez wytchnienia książkę Słomki.[1]

Dzieło to — czego dotąd nie podkreślono — nadaje się znakomicie także do celów nauczania historji i obywatelstwa w szkole.

Wiadomo, jak bardzo pożądane jest w nauczaniu tego zwłaszcza przedmiotu wychodzić od konkretów, od rzeczy najbliższych, najprostszych, do rzeczy i pojęć dalszych, oderwanych od oka lub dotyku, jak to te pogadanki na temat rzeczy najbliższych usposabiają pogodnie umysł dziecka do zagadnień naukowych. Nie trzeba tego powtarzać, ciekawych tego itp. tematów odsyłam do znakomitej pracy prof. Piotra Żukowskiego *O nauczaniu historji w szkole średniej*. Rozważania, wskazówki, materjały, cz. I. (Poznań 1924). Otóż książka Słomki może być z ogromnym pożytkiem używana przez nauczyciela historji. Tu w tej prawdziwej kopalni realjów historycznych, bliskich, zrozumiałych, nauczyciel będzie miał nietylko bogaty wybór, ale znajdzie wyjściowy punkt na świat szerszy. Gdy jeszcze przed zabraniem się do studjum wybornego źródła lub po jego przepracowaniu, weźmie do ręki znakomite studja wiejskie prof. Fr. Bujaka, który w swojej zbiorowej książce *Z odległej i bliskiej przeszłości*, studja hist.-geogr. (Lwów. Ossolineum 1924) daje właśnie

wielu chłopskim realjom naukowe ujęcie, wtedy ten nauczyciel będzie już wcale dobrze przygotowany do właściwej rzeczy, mianowicie do pracy ucznia. (Encyklopedji naszej wsi niestety dotąd nie mamy, gdyż nasza nauka o wsi jest dopiero w zaczątkach). Uważamy, że nawet 12—14-letni chłopiec może zupełnie śmiało proste szkice obyczajowe Słomki czytać, dojrzalsi zaś, starsi chłopcy na wyścigi będą się w wiadomościach historycznych popisywać. Nauczyciel, widząc tu i tam zaciekawienie, skorzysta, a obrawszy parę tematów, podawać je będzie do opracowania bądź to sam od siebie, bądź też, co lepsze, przyjmie zdrowe, czerstwe ziarno nauki, zdobyte przez bardziej zapalonego chłopaka czy dziewczynę i zagai pogadankę. Dyskusja będzie naprawdę żywa, korzyść niezawodna.

W pamiętniku Słomki znajdą się np. takie materjały: jak wyglądał dom chłopa przed 80 laty, jak mierzono dawniej czas, jak i czem palono i świecono w domu, jak się ubierano, jaka była higjena ciała i odzieży, co i jak jedzono, jak uprawiano rolę, co to była pańszczyzna, jakie były dawniej zasiewy, sprzęty, co to było flisactwo, jakie kwitnęły prace samodziałowe (rzemiosła), jarmarki, odpusty, karczmy, żydzi, lichwa, wódka, zabawy, wychowanie dzieci, choroby i czary, pogrzeby, gmina, wójt, dwór pański, wielka wojna, upadek Austrji, początki Polski na wsi polskiej i w. i.

Do pisania pamiętników skłaniały Słomkę okoliczności ważne, w szczególności to, że w ciągu swego życia patrzył na ogromne przemiany, jakie wokół niego zachodziły, zwłaszcza w życiu włościańskiem, i sądził, że utrwalenie ich w książce oraz przekazanie potomności będzie rzeczą pożyteczną. „Dziś trudno prawie uwierzyć, żeby rozmaite sprawy i urządzenia były na wsi do niedawna jeszcze możliwe. Wydaje się naprzykład jakby snem tylko, że przed 80 laty chłop nie miał swojej własności i był tylko jakby zwierzęciem pociągowem, że mieszkanie jego składało się z jednej izby bez podłogi, że chałupy chłopskie były bez komina i dym z nich wychodził drzwiami i oknami, rozchodził się po izbie, w której ludzie wędzili się jak piskorze, że po wsiach nie było szkół i w kościele bardzo rzadko widziało się człowieka, żeby się modlił na książce, że ludzie wsiowi: gospodarze i gospodynie z dziećmi i sługami tem się jedynie odziewali, co sobie sami na swoich gospodarstwach, w domu wytworzyli i przez cały rok grosza na towary bławatne nie wydali, że tylko tem się żywili, co z gruntu swego zebrali itd. itd.“ — zauważa autor w swej przedmowie (str. 19).

Uważał też autor, że pożyteczną rzeczą będzie zwrócić uwagę na wady, które w przeszłości chłopów gnębiły, (na pijaństwo) i podkreślić dobre strony ubiegłych czasów, jak zachowywanie przykazań Bożych i kościelnych, poszanowanie dla duchowieństwa i złączoną z tem moralność, pragnął też Słomka przyczynić się

do obudzenia w społeczeństwie zainteresowania sprawami włościan, swoich braci, do zjednania im życzliwych przyjaciół. Czyż potrzeba wyjaśniać, jak doniosłą rolę w kształceniu obywatelskiem dziecka odgrywa wieś, bogactwo przyrody, jej głęboka dusza, jej rozwój dziejowy i postęp moralny, ten ugór, który „gdyby miał dostateczną ilość światłych przodowników w dziedzinie gospodarczej i w życiu publicznem, rozwinąłby w nim siłę niezmożoną, na podziw świata.“

Jakby należało korzystać w szkole z pamiętników Słomki? O nauce masowej w klasie z tej książki obszernej i przy ograniczonym czasie, trudno mówić. To zresztą nie jest podręcznik. Ale też nie o podręcznik chodzi. Książka Słomki nadaje się wybornie do pracy domowej ucznia, bądź to jako jego swobodna lektura, bądź jako źródło opracowań piśmiennych lub ustnych relacyj, na pytanie np. podane wyżej. Dla młodzieży od 12—14 lat nadawałaby się praca więcej szczegółowa, pod kierunkiem nauczyciela i zorganizowana w zespołach, przy jednym egzemplarzu po 2—3 uczniów na wymianę jej oraz sprawozdań przed szerszem forum klasowem; pokolei pamiętnik obejdzie tak kilka zespołów. U młodzieży starszej mogłyby być wysiłki więcej syntetyczne, na tematy podane lub obrane przez ucznia. W każdym razie jednak trzeba zacząć w klasie od lektury jakiegoś wyjątku, aby wprowadzić uczniów w świat myśli, w teren działań autora, pokazać przykładowo, jak należy z książki korzystać.

Jeśli „Bibljoteka dziejów i kultury wsi“ ma na celu podniesienie samowiedzy wsi i poczucia godności własnej u włościan polskich, oraz szerzenie szacunku dla wsi i jej kultury w całym narodzie, to tomik I z *Żywotem chłopa-działacza* Franciszka Magrysia, w opracowaniu dr. Stefana Inglota, z przedmową prof. dr. Franciszka Bujaka, czyni temu zadaniu zadość w sposób niezwykle ujmujący.

Powiemy więcej: żywot Magrysia w pewnych warunkach mógłby być uznany za pracę klasyczną, a książeczka ta, z portretem autora, powiększonemi obrazkami jego odrodzonej, rodzinnej Handzlówki winnaby znaleźć się na ławie szkolnej, aby tu być filarem cnót obywatelskich młodzieży wszelkiego stanu, przytem takie szlachetne fizjognomje jak Franciszek Magryś lub Jan Słomka winny wisieć w portretach nietylko w Handzlówce czy Dzikowie, ale bodaj w każdej szkole polskiej, jeśli nie mamy tylko mówić pustemi słowy o demokracji.

Słomka uczy, opisuje, pociąga swoim pogodnym, barwnym stylem i bogactwem obrazków ze świata wiejskiego. Słomka-epik nie wiele się wysuwa, a jego dzieło, to są *Pamiętniki*, zwłaszcza w pierwszej części, o rzeczach, ludziach i czasach. Gdyby to

chcieć wysłowić stylem pedagoga, możnaby powiedzieć do ucznia np.: „Patrz dziecko, co tu pięknych rzeczy, czytaj, notuj, kreślij“...

Magryś pisze swój żywot: własne dole, walki, działania i przeżycia; dokoła niego gromadzi się materjał wsi Handzlówki. Gdy się przeczyta jednym tchem *Żywot chłopa-działacza*, wyrywa się z duszy pragnienie: Czcigodny Panie Franciszku, chciałbym do Was przyjechać, zobaczyć Was i tę Waszą nową Handzlówkę, chciałbym z Wami pracować“... Z lektury Magrysia historja staje się aktywną, budzi entuzjazm.

Nie sposób jest rozrywać na kawałki tego pięknego dziełka. Od sieroty-pastuszka, parobka, tkacza, szewca, poprzez sztukę czytania i pisania, z mozołem latami zdobyte, wznosi się Magryś na ten poziom, z którego widzi szerzej i dalej od innych; stoczywszy zażarty bój z karczmą i wódką, sprawuje przez 40 lat urząd pisarza gminy i jako doradca światłego proboszcza, ks. Władysława Krakowskiego, a potem sam, oddany całą duszą i wyłącznie dobru swojej wioski, stwarza w niej trzeźwość, buduje szkołę, kościół, dom ludowy, mleczarnię, kółka rolnicze (męskie i żeńskie), kasę oszczędności, straż pożarną, zakłada na własnym kawałku ziemi i oddaje gminie ogród i w. i. instytucyj, tak, że zamożna, inteligentna i wdzięczna gmina zawiesza swemu dobrodziejowi portret u siebie, w urzędzie, a pan Prezydent Rzpltej i władze administracji państwa odznaczają go krzyżami zasługi; zaznaczyć też trzeba, że człowiek ten był nietylko zawsze sam biedny, ale że życie rodzinne miał męczeńskie, gdyż 37 lat pracował ciężko i biedził się z żoną chorą umysłowo!

Nie bogactwa jednak, jako takie, nie ten dorobek materjalny należy tu cenić najwyżej, choć oczywistą jest rzeczą, że dobrobyt sprzyja bardzo poziomowi intelektualnemu i moralnemu. Ponad wszystkiem unosi się szlachetny duch twórcy.

Magryś — to obywatel wiecznie nad sobą i nad drugimi się głowiący, pracujący, planujący, to umysł stale poszukujący dobra drugich, to „serce nienasycone“, pełne wiary w wiedzę i postęp, człowiek o wrodzonym popędzie do działania. Wyższy ponad wszelkie waśnie, ochotnie, po żołniersku stojący zawsze tam, gdzie dobro społeczne tego wymaga, nigdy w niczem nie szukający własnej korzyści, człowiek, którego najistotniejszą treścią duchową „w ciągłej przykładu i słowa postaci, oddawać siebie swej braci...“

Jedną z uderzających cech charakteru Magrysia, biednego wyrobnika, jest jego głębokie poczucie odpowiedzialności za każdy grosz, zebrany na cel publiczny; najcenniejszą jednak zaletą charakteru Fr. Magrysia jest ta, którą podnoszono na zjeździe łowickim jako zasadniczą cechę duszy polskiego ludu: owa niewyczerpana, bezgra-

niczna, przyrodzona dobroć i ludzkość, wiekuiste czuwanie, trwanie w dobrem, i dążenie naprzód pomimo wszelakie trudności. Wyznam, że czytałem książkę Magrysia w chwilach najcięższych rozterek, jakie przechodziłem w życiu; otóż z każdej kartki, z każdego słowa nabierałem odwagi do walki z piekłem życia. Książka Magrysia cudownie mnie dźwigała, leczyła.

Jeżeli wykształcenia nie pojmiemy — i słusznie — jako bogactwa najrozmaitszych wiadomości ale jako wyrobienie charakterowe zdolności twórczych, gotowych do pożytecznego działania, to w tem znaczeniu Magryś będzie wzorem, zwłaszcza dla młodzieży starszej.

Żywot Magrysia bowiem uważać należy wogóle i przedewszystkiem za książkę, nadającą się dla młodzieży starszej, męskiej i żeńskiej — wszędzie zdobędzie on serca. Często spieramy się o granice pojęć wychowania obywatelskiego, narodowego, państwowego; gdy do naszej dojrzalszej młodzieży przemówi szlachetny duch Magrysia, jaśniej ona zobaczy, na czem polegać będzie jej zadanie w przyszłem życiu obywatelskiem.

W książce Magrysia góruje pierwiastek osobowy, wzmocniony nadto przez wydanie wielu artykułów publicystycznych, mów, utworów poetyckich chłopa-działacza. Tematy prac uczniów mogłyby być i tutaj nasamprzód więcej nieosobowe, np. takie: pańszczyzna jako zwarty system gospodarczy wsi przed r. 1848, ciemnota i pijaństwo ludu, niski poziom rolnictwa i bieda ludu, itp. Potem mogłyby nastąpić takie zagadnienia: Kim był Magryś? Jak został pisarzem gminy i jak sprawował swój urząd? Jak M. nauczył się czytać i pisać? Magryś jako krzewiciel oświaty i postępu rolnego, M. jako apostoł trzeźwości, M. jako odrodziciel gospodarczy Handzlówki, M. jako Polak-patrjota, M. jako literat i esteta itd. itd.

O innych podobnych nowych wartościach w naszej literaturze historycznej powiemy kiedy indziej.

Poznań. Dr. J. W. Opatrny.

„Nauczanie dziejów, niestosowane do serca, do zamiłowania cnoty, do kierowania obyczajami, do obrzydzenia występku, nauczanie, wystawujące uczniom za wielkość, co było próżnością, za waleczność, co było gwałtem, za politykę, co było chytrością, za przykład, co było zgorszeniem; nauczanie takie zarazi serca, obróci rozum młodego człowieka ku własnej zgubie, ku szkodzie społeczności".

(Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie.)

NAUCZANIE NAJNOWSZYCH DZIEJÓW POLSKI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

W programie nauki historji w szkole powszechnej dziejom okresu ostatnich kilkunastu lat poświęcamy od jednego do trzech miesięcy w klasach 3, 4 i 6 szkoły siedmioklasowej; poza tem sporo faktów, dotyczących dziejów ostatnich lat, omawiamy przy nauce o Polsce współczesnej oraz podczas różnych obchodów, rocznic i okolicznościowych pogadanek szkolnych. Znajomość tego świeżego okresu dziejów, obejmującego wojnę światową, odzyskanie niepodległości Rzeczypospolitej, jej walki i prace, jest zrozumiałem, uzasadnionem i koniecznem powiązaniem całokształtu historji polskiej z dobą dzisiejszą, staje się wytłumaczeniem związku przyczynowego i rozwojowego między przeszłością a teraźniejszością.

Jedno z zadań historji, nawet w tym skromnym zakresie szkoły powszechnej, jest wyjaśnienie przeszłości, wskazanie, jak ona kształtowała teraźniejszość. Obraz przeszłości winien odpowiadać trzem warunkom: być zrozumiały, prawdziwy i posiadać wartości wychowawcze. Zachowanie tej zasady nastręcza sporo trudności właśnie w odniesieniu do nauczania dziejów ostatnich kilkunastu lat, jakie moglibyśmy nazwać „dniem wczorajszym".

Pierwszą trudnością jest sam materjał nauczania.

Mamy bowiem pouczać o wydarzeniach niedawnych, o ludziach w znacznej części jeszcze żyjących i czynnych, musimy omawiać fakty, nie mające jeszcze właściwego naukowo-historycznego objektywnego ujęcia, którym natomiast szczególne zabarwienie mogą nadać publicystyka, polityka, a wreszcie, co jest również niepożądane, nasze własne nastawienie krytyczne.

Nauczyciel, prowadzący naukę dziejów najnowszych Europy i Polski, ma sposobność formułować więcej niż przy omawianiu każdego innego rozdziału historji swe własne poglądy i sądy, częstokroć nawet nietyle idąc za głosem swych osobistych poglądów, sympatyj i nastawień, ile z konieczności, w braku odpowiednich autorytetów w ocenie tych świeżych, niekiedy jeszcze niezakończonych procesów. Pomijając już te, na szczęście chyba rzadkie fakty, gdy nauczanie staje się doktrynerstwem, polityką, świadomem przeinaczaniem czy fałszowaniem prawdy, co niekiedy znajdowało smutne echa w prasie i sądach, — sam charakter materjału nauczania i niezbędna większa swoboda nauczyciela w przedstawianiu zarysu historji najnowszej, kryje przy najlepszej jego woli pewne niebezpieczeństwo oddziaływania sugestywnego na uczniów. Nauczyciel nawet nieświadomie łatwo może narzucić uczniom swe poglądy, które przejmą drogą chociażby tylko bezkrytycznego udziału w poznaniu prawdy dziejowej.

Z drugiej znów strony w zakresie historji od uczniów szkoły powszechnej wymaga się wiele, bo uogólnień, zestawień faktów, charakterystyk okresów dziejowych, nieraz może ponad naturalne zdolności rozumowania dzieci lat 12—14. Zatem sugestjonowanie własnych myśli i sądów jest tu szczególnie niepożądane.

Dla osiągnięcia jasności, plastyczności obrazu dziejowego psychologja dziecka posiada właściwości zarówno utrudniające, jak i ułatwiające pracę nauczyciela. Jedno z pism podawało fakt, że dzieci zarzuciły kłamstwo nauczycielce, gdy na lekcji historji opowiadała smutne i tragiczne szczegóły życia narodu w niewoli. Dzieci protestowały przeciw nauce rzeczy tak, ich zdaniem przykrych, upokarzających, a przytem zgoła nieprawdziwych. Dzieci posiadają silny związek uczuciowy i myślowy z teraźniejszością; dlatego często stosujemy z powodzeniem metodę cofania się w przeglądzie zjawisk wstecz, od współczesności bliskiej i znanej do przeszłości (zwłaszcza w klasach 3 i 4).

Nieraz dzieci szkolne są bardzo silnie związane uczuciowo z omawianą epoką dziejów najnowszych, z wypadkami, które nawet w różny sposób mogły zaważyć na kolejach ich życia. Dzieci-sieroty wojenne, dzieci, urodzone na wygnaniu podczas wojny, dzieci, których ojcowie, bracia walczyli na froncie, których matki i siostry cierpiały głód, niedostatek, niepokój czasów wojennych — żywo odczuwają omawiane wypadki, same często uzupełniając zakres wiadomości szkolnych wspomnieniami, opowiadaniami, zaczerpniętemi z domu, z przeżyć osobistych.

Zagadnienie zrozumiałości i prawdziwości w odtwarzaniu wobec dzieci i przeżywaniu przez nie dziejów najnowszych będzie rozwiązane korzystnie nietylko bezstronnością nauczyciela, lecz również uwypukleniem trzech czynników dziejowych. Są niemi: rola stosunków międzynarodowych, wysiłek społeczeństwa polskiego i zasługi jednostek — wodzów, wyrazicieli i kierowników myśli, dążeń, czynów narodu.

Możemy stąd wysnuć dużo momentów kształcących, wychowawczych.

Zatem wojna światowa, będąca katastrofą świata cywilizowanego, dla nas Polaków staje się drogą do wolności, przyśpieszeniem, jeżeli wogóle nie jedyną możnością odzyskania bytu samodzielnego. Jeżeli będziemy tylko piętnowali bezprzykładne okrucieństwo i grozę ostatniej wojny, będącej jakby strasznem ostrzeżeniem przed możliwością jeszcze potworniejszych rozpraw artyleryjsko-gazowych w przyszłości, nie uwzględnimy natomiast momentów naprawdę wzniosłych — przedewszystkiem tych bohaterskich wysiłków całych narodów w walce o słuszną sprawę sprawiedliwości i wolności — obraz nasz będzie stronniczy, nieścisły. Możemy i powinniśmy się starać wzbudzić ideę dążenia do powszechnego pokoju, wskazać jego dobrodziejstwa, a potworność i szkodliwość wojny — lecz nie zapomnijmy w nauczaniu choć krótko zaznaczyć, że jednak dopiero naszemu pokoleniu dane było dożyć spełnienia prośby mickiewiczowskiej *Modlitwy pielgrzyma* — wojny o wolność powszechną ludów. Dalej, musimy wzbudzić świadomość dziecka zarówno z trzeciego oddziału szkoły, jak i starszego — z szóstego, że Polacy zdobyli swą wolność i obronili ją swym ofiarnym wysiłkiem. Polska niepodległa — to owoc ofiarnej woli narodu, zbiorowego czynu ochotników nietylko w szeregach wojskowych jawnych czy tajnych, lecz również na tych wszystkich placówkach powstającego życia, odradzającej się państwowości polskiej.

Znaczenie jednostek — wodzów, apostołów narodu — również nie ulega wątpliwości. Oni częstokroć stwarzają historję, zarówno w przeszłości, jak i w dobie współczesnej. Bez nich myśl, dążenie nie zostałyby pchnięte na te tory, jakiemi płynęły dzieje.

Zdaje się, że właśnie najtrudniejsze jest dać możliwie bezstronną ocenę zasług jednostek. W nauce historji, zwłaszcza na poziomie szkoły powszechnej, zbyt wiele ważnych i złożonych faktów dziejowych tłumaczymy tem lub innem nastawieniem woli wybitnych jednostek, co jeszcze do niedawna dzieje narodu czyniło popularną „historją o królach". Prawdziwe przedstawienie czynów jednostek, przedewszystkiem — ich przebieg i wyniki — to chyba najwłaściwsza droga osiągnięcia prawdy. Natomiast motywy działania częstokroć wymykają się trafnemu i sprawiedliwemu sądowi. W odniesieniu do współczesności, głównie dzięki prasie i polityce, mamy prawdziwy chaos w ustosunkowaniu się społeczeństwa do wybitnych osób niedawnej przeszłości czy teraźniejszości.

Gdy spojrzymy na dzieje Polski, znajdziemy w nich tak charakterystyczny kult jednostek u współczesnych, jednostek w naszych oczach, w oddaleniu dziejowem i pod kątem krytyki, wprost ujemnych, jak Zebrzydowski, Jerzy Lubomierski, Janusz i Karol Radziwiłłowie; — z drugiej znów strony — niechęć Polaków do uznania rzeczywistej zasługi i wielkości. Dosadnie wyraził to Żeromski w *Dumie o hetmanie*: „Żaden mu (tj. Polakowi) inny w niewdzięczności nie sprosta. Kocha się człowiek nasz nadewszystko w widowisku

strącenia wielkości z jej stolicy. Nie znosi człowiek nasz dla wielkości zachwytu". Podobnie Zofja Kossak-Szczucka w *Złotej wolności* porównuje (w myślach Żółkiewskiego) burzliwy, kapryśny, porywczy w swych opinjach, nastrojach, namiętnościach żywioł szlachecki XVII wieku z niestałem, krętem, zmiennem korytem Wisły.

Lecz my chcemy przecież, by nurt życia polskiego popłynął szeroko a swobodnie, by szczególnie młodzież była wolna od ciasnego zaślepienia czy uprzedzenia partyjnego, od służalczości i dzielnicowości, smutnych następstw niewoli.

Jeden z publicystów wyraził się raz (na łamach *Tygodnika Ilustrowanego*), że w „Cudzie Wisły" największy i najbardziej zdumiewający był „cud pojednania"... Niechże to pojednanie, ta zgoda, staną się właściwością naszego narodu nietylko w chwilach niebezpieczeństwa, zagrażającego samemu bytowi niepodległemu!... Siejmy zbawienne ziarno zgody, zaszczepiajmy na naszych lekcjach historji urok majestatu i świętości odrodzonej Polski.

Niech dziecko polskie pozna znaczenie i zasługę krwi przelanej przez żołnierza zarówno pod wodzą Piłsudskiego, jak i Hallera, Muśnickiego, Żeligowskiego i innych, niech wie także o pracach Sienkiewicza, Paderewskiego, Dmowskiego na polu urobienia korzystnych dla nas opinij i postanowień zagranicy, niech krzepi dumę narodową, słysząc o sławie naukowej prezydentów Narutowicza i Mościckiego, niech mu nie będą obce nazwiska wodzów duchowych i umysłowych pokolenia na przełomie niewoli i odrodzenia. Jakże wiele wysokich wartości wychowawczych i etycznych można wydobyć z tego okresu niedługiego, lecz powikłanego, bogatego w wydarzenia o jeszcze nieprzebrzmiałych echach. Poszczególne epizody, zwłaszcza z dziejów walk i trudów polskich formacyj zbrojnych, mają w sobie cechy prawdziwie rycersko-awanturnicze; tak ulubione zwłaszcza przez chłopców, a równocześnie okazują prawdziwe przykłady współczesnego bohaterstwa, tężyzny, energji, wytrwałości. Przykłady tak piękne i liczne.

Szarże kawalerji legjonowej pod Rokitną i Krechowcami, marsz bojowy rotmistrza Plisowskiego z Odesy do Bobrujska (800 km), lub piechoty Iwaszkiewicza z Jelni także do Bobrujska (około 600 km), wśród pożogi bolszewickiej, wyprawa Beliny na Lidę i Wilno, bohaterska obrona Lwowa, walki na Syberji i Murmanie, „Cud Wisły", męstwo lwowskich ochotników w rozpaczliwym boju pod Zadwórzem, słusznie porównywanym z Termopilami starożytności... Nasuwają się porównania z wydarzeniami ubiegłej epoki. Jak za czasów Dąbrowskiego tworzą się legjony na ziemi włoskiej, by przybyć do Polski po walkach w sojuszu z Francją, przez Niemcy w triumfie...

Wśród tajg Syberji szczękają już nie kajdany polskich męczenników, lecz oręż żołnierza polskiego... Niemcy w swem dziejowem „parciu na wschód" dochodzą w 1918 roku do najdalszego kresu — aż po Wołgę — a potem padają pokonane w tym samym Wersalu, gdzie urosła potęga ich po zwyciężeniu Francji w 1871 roku. Wpędzenie do Prus Wschodnich w sierpniu 1920 r. rozbitych przez nasze zwycięskie wojska korpusów rosyjskich — to jakby odwet za kapitulację Rybińskiego w październiku 1831 r.

Dopełnia się wielka sprawiedliwość dziejowa...

Najświeższe typy polskich bojowników tej sprawiedliwej sprawy, owi legjoniści, dzieci lwowskie, harcerze, studenci, przygotowujący się do egzaminów w chwilach spokoju na froncie białoruskim, powstańcy wielkopolscy i górnośląscy, młodociani ochotnicy z roku 1920 — są bardziej bliscy polskiemu dziecku od dawniej poznanych, udowadniając wymownie, że polski patrjotyzm i bohaterstwo obejmują każdą epokę, każdy stan.

Przytem, jak była mowa wyżej, dzieci szkolne nieraz w szczególnie silny sposób osobiście są poniekąd bezpośrednimi świadkami omawianej epoki.

Przedstawmy jeszcze choć w kilku słowach inne dodatnie strony naszego życia narodowego, jak zapał dzieci, uczących się o głodzie i nędzy,

nieraz po raz pierwszy po polsku, w zniszczonych budynkach, tuż obok frontu czy nawet w podziemiach podczas ostrzeliwania (*Charitas* Żeromskiego), jak poświęcenie się kapłana, trwającego na posterunku (*Pękniętą dzwon* Reymonta), jak wytrwały upór chłopa, orzącego swój zagon podczas huraganowego ognia bitwy gorlickiej (co opisuje Kossowski w *Kłamcy* i wspomina Żeromski w *Snobizmie i postępie*) a przekonamy się łatwo, jak bogate mamy źródła czerpania zdrowego patrjotyzmu.

Literatura, przechodząca obecnie znamienny okres wtórnego odtwarzania wojny, przeżyć i psychologji jej uczestników, może być wielce pomocna i w szkole dla uwypuklenia i rozszerzenia zakresu wiadomości historycznych, krzewiąc wiedzę, patrjotyzm i poczucie artystyczne. Mamy kilkanaście naprawdę dobrych i przeważnie ładnie ilustrowanych książek „wojennych" dla młodzieży, że wymienię tylko B. Ostrowskiej *Białe róże* i *Bohaterski Miś*, Jezierskiego *Dla Ciebie Polsko*, Porazińskiej *W spalonym dworze*, Z. Sokolnickiej *Zaklęty młyn*, Schrödera *Orlęta* lub rzadko już dziś spotykaną St. Dzikowskiego *Drogami wojny* (wydana w 1918 r. nakładem N. K. N.). Jeżeli nauczyciel znajdzie na lekcji chwilę czasu celem przeczytania chociażby małego wyjątku z pracy zbiorowej Kazimierza Konarskiego *O uczniu-żołnierzu* lub jednej z najpiękniejszych prawdziwych opowieści o bohaterstwie młodocianych ochotników — Ossendowskiego *Najwyższy lot* (dwa wydania), czy urywku z Grzymały-Siedleckiego *Cudu Wisły* (cztery wydania), czy Struga *Odznaki za wierną służbę*, czy jakiejś innej powieści, noweli lub monografji — urozmaici, utrwali lekcję, osiągnie pożądane nastroje wśród uczniów. Dodajmy, że niemałą pomocą w nauczaniu historji najnowszej mogą być nieraz także filmy na tle walk niepodległościowych Polski lub wojny światowej.

Wielka ilość obrazów, fotografij, dotyczących omawianej epoki dziejowej, ilustracje w czasopismach, pocztówki, portrety stanowią cenne, obfite i nader pożyteczne źródła lepszego uzmysłowienia i zrozumienia przedmiotu. Pod tym względem historja współczesna jest naprawdę uprzywilejowana, i uzyskanie odpowiednich środków poglądowych w większym lub skromniejszym zakresie nie przedstawia chyba trudności.

Młodzież, przejęta na lekcjach szacunkiem i zrozumieniem dla odzyskanej państwowości, jej bojowników, twórców i obrońców, sama ochotnie przyjmie na dalszą drogę życia hasło, wyrażone w słowach jednej z najstarszych pieśni harcerskich: „Święta miłości kochanej Ojczyzny, oto w Twą służbę staje hufiec nasz, od lat najmłodszych do późnej siwizny, czujną przy Tobie pragniem trzymać straż!"...

Inowrocław (woj. poznańskie). Stefan Kamiński.

NAUKA O PRZYRODZIE A OCHRONA PRZYRODY.

Przyroda żyje, żyje w zwierzętach i roślinach, zamarła w głazach i związkach chemicznych. Przyroda jest piękna, czy to w barwach niezliczonego kwiecia, czy to w głosach tysięcy istot, czy w odcieniach kryształów i odblasku ciał niebieskich w toni wód. Życie i piękno przyrody podlegają odwiecznym, niezmiennym prawom a znajdują się w pełni uroku tam tylko, gdzie nie postąpiła stopa ludzka. Człowiek, stawiający własny interes ponad wszystko, naginający wszystko do własnych potrzeb, dążący do celu choćby ze szkodą dla innych, stał się w miarę pojmowania, ujarzmienia przyrody największym jej niszczycielem. Jak długo człowiek uważać się będzie za koronę wszego stworzenia, tak długo w stosunku jego do przyrody nie nastąpi zmiana.

Jedno z zadań nauki o przyrodzie jest pouczanie dzieci o właściwym stosunku człowieka do przyrody. Dziecko powinno zrozumieć, że jego wyższość duchowa żadną miarą nie upoważnia go do okazywania tej wyższości na sposób nieraz barbarzyński a co najmniej lekkomyślny. Nie da się zaprzeczyć, że i szkoła, traktując naukę o przyrodzie w myśl zasad, ugruntowanych na podstawach psychologji, dopuszcza się wiwisekcji, jeżeli już nie na żywych zwierzętach, to na roślinach i misternie zbudowanych głazach, rozbijając je w pył. Na swe usprawiedliwienie szkoła odpowiada zwykle, że do zapoznania szczegółowego i ścisłego dzieci z przyrodą potrzebne jest wnikanie w budowę okazów drogą przez rozbiór na części, i że dzieci wiadomości te powinny zbierać zapomocą poszukiwań i badań na przedmiotach samych i to tak licznie reprezentowanych, by były dostępne dla każdego dziecka. Cóż zatem wynika z konsekwentnie przeprowadzanej zasady konkretności w nauczaniu dla przyrody samej? Przyrodzie grozi zniszczenie w odniesieniu do niektórych rzadkich okazów a już w najlepszym razie wielkie spustoszenie. Jak zatem pogodzić zasady nauczania z koniecznością ochrony przyrody?

Otóż należy stwierdzić, czy i w jakich granicach posługiwanie się okazami przyrody jest konieczne dla celów nauczania. Nie ulega wątpliwości, że dla celów nauczania działu, który nosi nazwę przyrody żywej, są konieczne okazy tak roślin jak i zwierząt. Na czem bowiem gruntowniej możnaby zapoznać dzieci z przyrodą, jak nie na okazach? Zatem ze względów czysto dydaktycznych nie można rezygnować w nauce o przyrodzie żywej z roślin i zwierząt. Możnaby jednak zapotrzebowanie to zmniejszyć a także zmienić sposób dostarczania okazów. Podobnie jak w nauce fizyki i chemji dzieli się dzieci na grupy, np. po czworo dzieci dokoła stolika, i jak tu niekoniecznie każde z nich musi wykonać pewne ćwiczenie a raczej cała czwórka uczestniczy w pracy doświadczalnej, należałoby i w nauce o przyrodzie żywej podobny zastosować podział pracy. Jeżeli w nauce o przyrodzie martwej ograniczenie takie stosujemy ze względów oszczędnościowych, dlaczegoż nie należałoby i w botanice i zoologji podobnemi w odniesieniu do przyrody kierować sie względami. A że pewna a nawet ściśle systematyczna oszczędność i tu jest pożądana, tego dowodzi ilościowy ubytek a nieraz i całkowity zanik niektórych gatunków roślin i zwierząt. Zatem wystarczy przygotowanie dla celów nauczania w klasie czy w pracowni materjału poglądowego, ograniczonego ściśle w stosunku do liczby ćwiczących. Czyż nie należałoby raz zaprzestać ze znoszeniem przez dzieci do szkoły już nie bukietów ale całych snopów roślin? Bezbronni przedstawiciele flory częściej od zwierząt ulegają wandalizmowi dzieci. Czas już najwyższy podnieść głos w obronie

zagrożonych istot. Jakkolwiek naogół mniej niszczy się zwierząt jedynie może dlatego, że one umieją ujść zagładzie, podczas gdy do ziemi przykuta roślina nie może uniknąć zerwania, chyba, że obrała sobie urwiska skalne lub błota grząskie jako miejsce bytowania, znoszenie do szkoły żywych okazów zwierząt jest niepożądane ze względu na możliwość wyrobienia u dzieci nałogu dręczenia zwierząt. By zapobiec niszczeniu tak roślin jak i zwierząt, prócz znacznego ograniczenia w znoszeniu okazów na lekcje przez dzieci, należałoby kwestję tę poruszyć u podstaw. Gdzie tylko możliwe, naukę należy przenieść z klasy do odnośnego zbiorowiska roślin czy miejsca pobytu zwierząt. Tu na miejscu, w naturalnem otoczeniu, o ileż lepiej i wyraźniej uwydatnia się życie roślin i zwierząt od wiwisekcji w klasie. Szkoły wiejskie i w mniejszych miastach pod tym względem nie napotykają na większe trudności. Stracony czas na urządzenie wycieczki do pewnego zbiorowiska będzie można powetować w następnym tygodniu, uszczuplając pewną część lekcji o przyrodzie na korzyść innego przedmiotu. Musimy raz na zawsze zerwać z przesądem, że nauczyciel, wychodzący poza szkołę na lekcje przyrody żywej w wyraźnem tego słowa znaczeniu, mniej pracuje od t. zw. operatora, rozcinającego roślinki na swej katedrze. Sądzę, że z nauczycielstwa i jego przełożonych nikt nauczycielowi tego rodzaju zarzutu nie uczyni, a jeżeli zarzut podobny spotka go ze strony nieuświadomionego pod tym względem społeczeństwa, może być spokojny, o ile do pracy zabiera się sumiennie. Lekcja pod gołem niebem nie jest bynajmniej łatwiejsza od lekcji codziennej w klasie. Potrzeba tu pewnego planu, znajomości terenu i znacznie większej energji do utrzymania karności wśród dzieci. Ostatni zwłaszcza warunek, o ile nie ma zapewnienia, łatwo może zniweczyć najlepsze chęci i sumienny wysiłek. To właśnie wielu skądinąd dzielnych nauczycieli odstrasza od udawania się na lekcje poza szkołę.

Można się spotkać często z potępienia godnym sposobem dostarczania okazów na lekcje. Nauczyciel wydaje polecenie pod adresem całej klasy, dzieci pragną rywalizować z sobą, znoszą zatem wielkie ilości okazów. Zbierając okazy, zazwyczaj zrywają więcej, część zaś porzucają. Wystarczy, gdy nauczyciel przynoszenie roślin i zwierząt poruczy jednemu uczniowi, odpowiednio do tej pracy przygotowanemu. Jeszcze lepiej, gdy nauczyciel sam postara się o okazy. O ile w nauczaniu przyrody stosujemy zasadę współpracy, przygotowującej lekcje przez stawianie zadań i pytań obserwacyjnych, większą część pracy przenosimy poza szkołę a tem samem dostarczanie żywego materjału na lekcje redukujemy do minimum. Kolekcjonowanie roślin i zwierząt wyrządza wielkie szkody.

Pożądane byłoby stosowne pouczenie dzieci, jak należy się zachowywać wobec roślin i zwierząt. Sposobności do tego w życiu szkolnem bywa aż nadto. Zachodzą bowiem skargi, że dzieci dopuszczają się kradzieży kwiatów, że dręczą i zabijają zwierzęta, że niszczą zasiewy polne. Istnieje zwyczaj przynoszenia nauczycielowi w prezencie dużych nieraz bukietów kwiatów, jak bzu, konwalij i innych. Ile w ten sposób dzieci niszczą krzewów i bylin, może osądzić ten tylko, kto widział dzieci przy tej pracy. Na wycieczkach szkolnych przyzwyczajamy dzieci do oględnego obchodzenia się z roślinami, polecamy im obserwowanie piękna w przyrodzie, z oburzeniem natomiast wskazujemy na swawolnie zniszczone drzewa i krzewy, na wydeptane wśród pól i łąk ścieżki. Nie pomijamy sposobności do zaakcentowania strony etycznej, dowodząc, że kto niszczy niepotrzebnie zwierzęta i rośliny z zadowoleniem, ten i wobec ludzi będzie człowiekiem złym, nieodczuwającym nieszczęścia i bólu bliźniego, będzie człowiekiem bezwzględnym dla słabszych i nieszczęśliwych. Pouczenie tego rodzaju nie będzie doskonałe, jeżeli nie potrącimy o nutę religijną, sprowadzając wszystko, co dokoła siebie widzimy w wszechbogatej przyrodzie, do jednego wspólnego wyjścia, jeżeli na początek istnienia przyrody nie postawimy Stwórcy wszechrzeczy. Nauka o przyrodzie nastraja człowieka niezepsutego jeszcze bogobojnie, boć przyroda cała — to zwierciadło, w którem odbija się najwyższa Istota. Przyroda a biblja — to dwie siostry.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

SZKOŁA POWSZECHNA A ZBIERANIE ZIÓŁ LECZNICZYCH.*)

II.

Przy zapoczątkowaniu akcji zbierania roślin nauczyciel musi wpierw zapoznać dzieci z temi okazami, które spotyka się w danej okolicy, następnie musi zwrócić uwagę dzieci na te rośliny, które najczęściej występują i na które jest największy zbyt na rynku ziół lekarskich. Poza tem bardzo ważną jest rzeczą, by dzieci zdawały sobie sprawę z tego, co zbierać z danej rośliny, jak zebrany materjał posegregować, zasuszyć i przechować.

Najczęściej do celów leczniczych zbieramy następujące części rośliny: owoc *(fructus)*, nasienie *(semen)*, kwiaty (*flores*), liście *(folia)*, górne części roślin razem z liśćmi i kwiatami, czasami i całe rośliny, zwane zielem (*herba*), korę (*cortex*), korzeń (*radix*), kłącze (*rhizoma*) i kłącze z korzeniami (*rhizoma cum radicibus*).

Odnośnie do zasuszenia i przechowywania surowców pouczamy dzieci, że te nie mogą być suszone zbyt długo, nie mogą

*) Por. *P. S.* Nr. 7 (1932 r.).

też być niedosuszone, bo wówczas gniją, pleśnieją. Nie wolno też surowców podmaczać w czasie suszenia, bo również tracą i na kolorze i na swej wartości. Oprócz tego dzieci muszą wiedzieć, że nie wolno zepsutych surowców mieszać ze zdrowemi, tem bardziej, że podobnych surowców nikt kupować nie chce. Dostateczną miarą suchości rośliny jest jej kruchość. Można się jednak i co do tego pomylić, gdy próbę robimy w godzinach rannych lub w czasie dni dżdżystych. Nie należy roślinnych części zielonych zasuszać na słońcu, trzeba je suszyć w cieniu, a najlepiej w budynkach. Najwięcej do tego celu nadają się szopy, gdyż są przewiewne. Można również suszyć surowce na strychach pod dachem z blachy, bo te najbardziej rozgrzewają się na słońcu. Oczywistą jest rzeczą, że strychy takie muszą być utrzymywane w czystości, nie może tam być kurzu ani pajęczyny. Na strychu takim zawieszamy sznury lub rozkładamy na krokwiach żerdzie do zawieszania pęków ziół. Takie części roślin, które nie dadzą się ułożyć w pęki, rozsypujemy na płachtach, które oczywiście muszą być suche; można też użyć do tego celu czystego papieru.

Stwierdzono, że najlepiej schną rośliny, jeżeli mają dostęp powietrza od spodu i z tych względów trzeba porobić ramki z desek lub żerdzi, następnie poprzypinać płótna lub stare ale czyste płachty. W braku tychże można zastąpić je workami. W okolicy, obfitującej w wiklinę lub wierzbę koszykarską, można podobne ramy wyplatać z wikliny, a w zupełności spełnią one rolę płótna. Na takich ramach można suszyć liście drzew, kwiaty i inne surowce.

Przygotowane do suszenia surowce należy pozostawić w miejscu przewiewnem; trzeba je często mieszać, przewracać, zależnie od postępu zasuszania. Zazwyczaj czynność tę powtarzamy dwa razy dziennie: rano i wieczorem. Przy przewracaniu i mieszaniu surowca trzeba uważać, by nie zbijać go w kupki, lecz rozciągać równomiernie, w przeciwnym razie bowiem schnięcie jest bardzo nierównomierne. Oczywiście, że należy przewracać ostrożnie, by nie kruszyć i nie niszczyć niepotrzebnie materjału.

Bardzo ważną jest rzeczą izolowanie suszących się roślin od różnych zapachów, któremi z łatwością nasiąka surowiec, gdyż staje się niezdatny do celów leczniczych. Mam tu na myśli chlewy i stajnie, z których rozchodzą się najrozmaitsze zapachy, psujące zupełnie surowiec. Zbieranie wysuszonego materjału winno się odbywać w porze rannej, ponieważ wtedy rośliny są najbardziej wilgotne wzgl. najmniej kruche.

Kwestja pakowania gotowych już surowców nie przedstawia nadzwyczajnych trudności; trzeba jedynie pamiętać o tem, że części sczerniałe, zbutwiałe należy oddzielić i usunąć kurz i piasek przez przesianie surowca przez odpowiednie sita. Przeważnie

pakujemy surowce do zwykłych worków i przechowujemy je w miejscach suchych, są jednak surowce, które ze względu na swój zapach należy pakować w skrzynie, wykładane wewnątrz papierem gładkim. Ten drugi sposób pakowania jest o tyle lepszy, że pozwala leżeć surowcowi czas dłuższy, bez straty na zapachu. Niektóre z surowców muszą być nawet pakowane do puszek blaszanych, względnie do naczyń szklanych, szczelnie zamkniętych. Aby surowce w czasie eksportu nie ulegały kruszeniu, trzeba je dobrze uciskać przy pakowaniu. Worki napakowane zaszywamy mocnemi nićmi lub szpagatem, natomiast skrzynie i beczki, po zaopatrzeniu surowca papierem z góry, zakrywamy wieczkiem i zabijamy gwoździami.

Aby wiedzieć dokładną wagę surowca, ważymy przed zapakowaniem beczki i skrzynie. Oprócz tego dobrze jest prowadzić dokładne rachunki, dotyczące ilości zebranych roślin i sumy uzyskanych ze sprzedaży tychże pieniędzy. Poza tem po zapakowaniu surowców nalepiamy na paczkach kartki z dokładnemi nazwami roślin. Podobne oznaczenia wykluczają zgóry wszelkie pomyłki, które przecież nie przynoszą zaszczytu dostawcy, a nawet przeciwnie mogą go narazić na niepotrzebne koszty.

Jeżeli chodzi o zbyt surowców czyli zebranych, zasuszonych i zapakowanych roślin leczniczych, to ten zależny jest w głównej mierze od samego dostawcy, t. zn. od jego sumienności we wszystkich pracach, związanych ze zbieraniem, zasuszaniem i pakowaniem. Dokładność w rachunkach, w doborze odpowiedniego surowca, w dokładnem jego pakowaniu zadecyduje o tem, czy znajdzie się nabywca i jak długo z nim można będzie pracować. Trzeba bowiem brać pod uwagę różne czynności, składające się na dobre wykonanie roboty. I tak, nie wolno np. składać (magazynować) surowców, posiadających zapach, ze surowcami, pozbawionemi zapachu, bo w przeciwnym razie rośliny te nabiorą niewłaściwego im zapachu. Nie należy też zbyt długo przechowywać surowców, gdyż tracą one i na wadze i na wartości.

Starać się trzeba przedewszystkiem o nawiązanie kontaktu z aptekami i hurtowniami, by ominąć nieuczciwych i niesumiennych pośredników, bo są to zazwyczaj lichwiarze, którzy za bezcen chcą nabyć produkt pracy ludzkiej, bądź co bądź mozolnej, chociaż i niepozbawionej przyjemności.

W Polsce istnieją następujące hurtownie i przetwórnie: w Warszawie „Zioła Polskie“ Długa 16, „Planta“ Chłodna 43, „Oesterreicher“ Daniłowiczowska 6, „L. Spiess“ Daniłowiczowska 16, „J. Gessner“ Aleje Jerozolimskie 11, „Motor“ Marszałkowska 21, „E. Gobiec“ Leszno 3. We Lwowie: „Salwia“ Mickiewicza 3. W Poznaniu: „R. Barcikowski“. W Wilnie: „W. Charytonowicz“ i „B. Segall“.

Trzeba też wziąć pod uwagę, że hurtownicy zazwyczaj skupują większe ilości surowców, natomiast apteki miejscowe kupują ich mniej i niezawsze wszystkie ich rodzaje. Uważam za rzecz bardzo stosowną nawiązanie kontaktu szkoły z takiemi wytwórniami i hurtowniami, bo wtedy i wynagrodzenie za pracę nad zbieraniem i zbyt systematyczny będzie zapewniony.

O różnych rodzajach i gatunkach roślin leczniczych traktuje odnośna literatura i dla chcących się z nią zapoznać wystarczy przerzucić kilka katalogów księgarskich, aby wynaleźć to, co dla kogo stosowne. Zauważyć należy, że jeżeli chodzi o dzieci, to w sukurs przychodzi nauka przyrody w szkole powszechnej. Przy odrobinie czasu można w przerwach a nawet na lekcjach zapoznawać dzieci z różnemi ziołami leczniczemi, mogą one notować sobie czas ukazywania się tychże oraz środowisko, w którem należy ich szukać. Poza tem dzieci muszą nietylko znać tę roślinę, nietylko wiedzieć, że ma ona własności lecznicze, ale muszą przecież wiedzieć, które to mianowicie części tej rośliny je posiadają.

Z roślin i ziół leczniczych, spotykanych u nas najczęściej, są rośliny, pochodzące z następujących środowisk: przychacia, podwórka, przydroża, śmietniska, rumowiska, opłocia i ogrodu. Następnie zioła polne, które rosną na polach uprawnych, na ugorach, przyłogach, miedzach i na przydrożach polnych. Rośliny nizinne pochodzą z łąk suchych, wilgotnych i mokrych, z błot, torfowisk, trzęsawisk, wąwozów, rowów wilgotnych i z nad brzegów wód. Wreszcie bardzo wiele roślin leśnych, spotykanych zarówno w lasach liściastych jak i iglastych, w gajach i zaroślach, posiada własności lecznicze.

Cały szereg roślin, obok których przechodzimy obojętnie i o których może nie zdajemy sobie sprawy, że posiadają własności lecznicze, moglibyśmy z pożytkiem dla siebie i dla polskiego przemysłu leczniczego dostarczać do hurtowni i wytwórni krajowych. Oczywiście da się to w zupełności przeprowadzić tylko w szkołach wiejskich, ponieważ w mieście trudno szukać okazów, których albo wcale niema, albo trudno ich się doszukać.

Najzwyczajniejsza pokrzywa, zwana popularnie „żagawką“, rdest ptasi, lipa drobnolistna, bez czarny, rumianek lekarski, piołun, mniszek pospolity, skrzyp polny, mydlnica lekarska, fiołek, bratek, krwawnik, chaber, bławatek, tatarak pospolity, rdest ostrogorzki i rdest wężownik, kminek zwyczajny, żywokost lekarski, podbiał pospolity, widłak gwoździsty, jałowiec pospolity, sosna zwyczajna, konwalja majowa, dąb szypułkowy i bezszypułkowy, jemioła pospolita, malina właściwa, pięciornik kurzyślad, kruszyna, borówka czernica, macierzanka piaskowa, — oto cały szereg roślin, które spotykamy w ciągu dnia kilkakrotnie, a któ-

rych nie wykorzystujemy dla celów leczniczych, lub nawet sprowadzamy je z obcych krajów. Sądzę, że inicjatywa zbierania ziół winna wobec tego wyjść od szkoły i że szkoła powszechna, której dzieci najczęściej spotykają się z okazami, mającemi zastosowanie w lecznictwie, winna zorganizować na wielką skalę tę zaniedbaną dziedzinę pracy produktywnej i wychowującej.

Knurów (woj. śląskie). Zygmunt Gryń.

*

W związku z powyższym artykułem zwracamy uwagę Szan. Czytelników na pracę p. prof. Władysława Szafera p. t. „Niszczenie przyrody pod hasłem użytkowania roślin leczniczych“, umieszczoną w Roczniku 10 (1930) *Ochrony Przyrody*, organu Państwowej Rady Ochrony Przyrody.

Autor widzi niebezpieczeństwo w tem, że „najważniejsza czynność zbierania w przyrodzie roślin leczniczych odbywa się na obszarze całej Polski w sposób zupełnie dziki i wykonywana jest przez ludzi niefachowych a często wprost przez niekulturalnych spekulantów.”

„Oto po lasach, łąkach, resztkach stepów, na jeziorach i torfowiskach, na niżu i w górach, uwija się w Polsce od kilku lat tłum ludzi ciemnych, który, korzystając z bezkarności, spowodowanej ubolewania godnym faktem nieistnienia w Polsce ustawy o ochronie przyrody, (wtedy gdy wszystkie inne państwa w Europie takie ustawy posiadają!), niszczy w sposób niebywały naszą roślinność.”

„Jest rzeczą oczywistą, że jak długo zbieranie roślin lekarskich odbywać się będzie w przyrodzie przez ludzi niefachowych i nie kontrolowanych, tak długo trwać będzie pod hasłem użytkowania roślin leczniczych dewastacja flory polskiej.”

Dlatego „w interesie zarówno ochrony przyrody, jak i w dobrze pojętym interesie firm handlowych, zajmujących się skupem roślin leczniczych, zbieranych w naturze“, wysuwa prof. Szafer następujące postulaty:

„1. Ponieważ zbieranie roślin leczniczych, rosnących w dzikim stanie, wymaga od zbierającego fachowych wiadomości z zakresu znajomości gatunków tych roślin oraz z zakresu techniki ich zbierania i preparowania, przeto powołane do tego władze państwowe winny wydać zarządzenia, obowiązujące na terenie całego Państwa, określające ściśle kwalifikacje osób, którym wolno zajmować się zbiorem roślin lekarskich.

2. Osoby, pragnące zbierać rośliny lecznicze w przyrodzie, winny uzyskać od odpowiedniej władzy (województwa lub starostwa) odpowiednie, nieprzenośne pozwolenie pisemne, w którem wymienione będą ściśle zarówno gatunki roślin, które wolno będzie petentowi zbierać, jak również podany będzie dokładny spis miejscowości, w których zbiór będzie przeprowadzony. Przed wydaniem tych co roku odnawianych pozwoleń, wystawiająca je władza państwowa zwracać się będzie po opinję, zarówno co do kwalifikacji osoby zbieracza, jak i co do gatunków roślin, które ten pragnie zbierać, do Państwowej Rady Ochrony Przyrody (wzgl. jej Komitetów lub delegatów).

3. Celem przeprowadzenia kontroli pracy zbieraczy zamianują województwa fachowych kontrolerów z pośród osób fachowych, których nazwiska podane zostaną do wiadomości każdego województwa przez Towarzystwo Popierania Produkcji Roślin Leczniczych w Polsce, po uprzedniem zasięgnięciu przez nie opinji Państwowej Rady Ochrony Przyrody.

4. Celem wyszkolenia fachowych zbieraczy i kontrolerów urządzone będą przez wydziały rolne w każdem województwie odpowiednie kursy dokształcające. Prelegentów na kursy te dostarczą fachowe towarzystwa farmaceutyczne oraz Państwowa Rada Ochrony Przyrody.“

W końcu domaga się prof. Szafer ułożenia i ustalenia listy gatunków roślin leczniczych, które wolno w Polsce zbierać ze stanu dzikiego, i zaleca uprawę plantacyjną wielu ziół leczniczych, gdyż ona „opłaca się w stosunku do wielu gatunków lepiej aniżeli zbieranie tych gatunków ze stanu dzikiego".

Adres biura Państwowej Rady Ochrony Przyrody: Kraków, ul. Lubicz 46. Artykuł prof. W. Szafera ukazał się także jako odbitka z 10-go Rocznika *Ochrony Przyrody*. Zainteresowani Czytelnicy zechcą zwrócić się bezpośrednio do Biura P. R. O. P. *Red.*

WODY STOJĄCE.

(Lekcja na oddział III.)

W trzecim oddziale szkoły powszechnej utrzymuje się ścisły związek geografji z przyrodą. Związek ten pogłębiamy w toku rocznej pracy geograficznej a zwłaszcza pod koniec roku szkolnego, kiedy przypadają nam do przeprowadzenia większe wycieczki. Należy tu również temat niniejszy.

Pogadanka o wodach stojących, zatytułowana w nowych planach jako wycieczka nad staw lub jezioro, jest materjałem, przypadającym w III oddziale na miesiąc czerwiec. Jest to zatem jeden z ostatnich tematów lekcyjnych, a winienby być poprzedzony zarówno opracowaniem wód płynących, jak i zasadniczych wiadomości o rzeźbie powierzchni ziemi.

Na wstępie wysuwa się zagadnienie ogólnej zasady dydaktycznej, a zatem ustalenie, w jaki sposób zorganizujemy całokształt lekcyj o wodach stojących. Chodzi tu o rozstrzygnięcie pytania, czy punktem wyjścia ma być obserwacja bezpośrednia, czy też obserwację bezpośrednią winno poprzedzić pewne przygotowanie teoretyczne. Uważamy, że centralnym punktem dydaktyki nauki o wodach stojących na tym oddziale winna być bezwarunkowo obserwacja bezpośrednia i że bez tej wogóle nie moglibyśmy danego tematu omawiać. Jednakże nie wolno nam zapominać, że mamy ciągle do czynienia z młodocianym materjałem ludzkim, który z obserwacją bezpośrednią jest mało obyty i który, znalazłszy się przy jeziorze, zgoła nie byłby zdolny do skupienia uwagi na takie czy inne szczegóły. Grupa dzieci, doszedłszy w ciepły i słoneczny dzień nad jezioro, ulega przedewszystkiem naturalnemu popędowi do zabawy i kąpieli, po której nadchodzi zmęczenie, co mało usposabia do aktywnego skupienia uwagi. Uważamy zatem, że zanim dziecięcą społeczność klasową wyprowadzimy nad staw czy jezioro, należy jej dać pewne przygotowanie teoretyczne, które tok myśli i obserwacyj dziecięcych pozwoli skupić na pewnych konkretach. W ten sposób w umysłach dzieci powstaną punkty zaczepne, które podczas obserwacji w terenie ułatwią im pracę myślową i obserwacyjną, a nam wysiłek organizacyjno-kierowniczy. Tak przygotowana wycieczka da wyniki znacznie wyższe, niż gdybyśmy zupełnie nieprzygotowaną młodzież na nią wyprowadzili.

Temat o wodach stojących możemy zatem opracować w następujący sposób: Pierwsza lekcja odbędzie się w klasie; jej przedmiotem będzie teoretyczna pogadanka o wodach stojących, zilustrowana obrazami jeziora i zakończona schematycznem przedstawieniem form na piaskownicy. Pod koniec lekcji otrzymają dzieci szczegółowe informacje, dotyczące najbliższej wycieczki nad staw względnie jezioro. Drugą lekcję poświęcimy całkowicie obserwacji bezpośredniej i tę lekcję traktujemy jako zagadnienie główne. Zależnie od

warunków lokalnych urządzamy kilkugodzinną wycieczkę nad staw lub nawet całodzienną wycieczkę nad jezioro. Wreszcie lekcję trzecią przeznaczymy na omówienie wyników obserwacji i na przedstawienie zdobytych wyobrażeń, co dzieci uskuteczniają na piaskownicy, na tablicy i w zeszytach geograficznych. Następnie damy możność dzieciom, by samodzielnie wykreśliły i wymodelowały jezioro według ich własnego pomysłu. Podobną pracę wykonają dzieci także jako zadanie domowe.

I.

P r z y g o t o w a n i e. Nawiązujemy do przelotnych obserwacyj i osobistych przeżyć dzieci. Np.: Czy widzieliście wodę stojącą? Kiedy na polach widzimy kałuże? Gdzie w okolicy znajduje się staw? Czy widzieliście rośliny, które rosną wprost w stawie lub jeziorze? Czem jeździmy po jeziorze? Czy widział kto tartak lub młyn wpobliżu jeziora lub stawu? Kto był nad morzem? Jaka jest woda morska? Czy woda w stawie jest również słona?

L e k c j a n o w a.

I. Pouczamy dzieci, że oprócz wód płynących spotykamy na ziemi również wody stojące. Tak np. po deszczu widzimy tu i ówdzie rozlewające się kałuże. W kałużach woda nie płynie, lecz stoi tak długo, aż zupełnie wyparuje. Wówczas kałuża znika, a woda wysycha. Wyjaśniamy, że kałuże powstają zwykle podczas ulewnych deszczów lub w czasie dłuższej słoty.

Co stanie się, gdy w rowie zatrzymamy wodę przy pomocy darni lub ziemi? Woda zatrzyma się przed tamą a powstanie mały stawek. Pouczamy, że ludzie zatrzymują również wodę w potoku i tworzą w ten sposób nawet duże stawy. W stawach kąpią się gęsi i kaczki, a wieczorem skrzeczą żaby. Jednak i człowiek korzysta ze stawu, gdyż hoduje w nim ryby. Jeśli staw jest większy, to jego wody używa się czasem do poruszania młyna czy tartaka. Staw jest sztucznym zbiornikiem wody.

Pierwszą część lekcji utrwalamy przy pomocy pytań.

II. Druga część lekcji zajmie się jeziorem jako całością. Zwracamy uwagę na piaskownicę, gdzie modelujemy jezioro. Następnie pouczamy dzieci, że oprócz stawów spotyka się gdzieniegdzie jeziora. Są to wielkie zbiorniki wody stojącej, które istnieją od tysięcy lat. Gdzie mieści się jezioro? Jezioro mieści się w dużem zagłębieniu, do którego ściekają wody ze wszystkich stron, a czasem uchodzi potok lub nawet rzeka. Brzegi jeziora są zwyczajnie piaszczyste, a okolice jezierne bywają piękne i malownicze. W jeziorze żyje wiele ryb, które człowiek łowi w sieci. Po jeziorze jeździmy łodziami, a niekiedy nawet okrętami. Gdy jezioro jest płytkie przy brzegu, to w lecie korzystamy z kąpieli. Jednakże jeziora bywają i bardzo głębokie, a wówczas kąpiel w jeziorze jest niebezpieczna.

III. W trzeciej części zajmiemy się kształtami ziemi, związanemi z istnieniem jeziora. Pouczamy, że w jeziorze możemy obserwować różne kształty, jak np. małe wyspy, małe półwyspy i zatoki, a niekiedy nawet cieśninę. Tak np. kawał suchego gruntu jest ze wszystkich stron oblany wodą: to wyspa. (Na piaskownicy umiejscawiamy wyspę niedaleko brzegu jeziora.) Pouczamy, że wyspę możemy spotkać czasem i blisko brzegu, a wówczas jest ona oddzielona od brzegu tylko wąskim pasem wody: to cieśnina (na naszym wzorze zaznaczymy cieśninę). Łódką możemy przepłynąć cieśninę, a wówczas dostaniemy się na wyspę. W dalszym ciągu pouczamy, że suchy grunt wysuwa się czasami daleko w jezioro, jakby tępy trójkąt: to półwysep. Na piaskownicy znaczymy półwysep i wyjaśniamy, że półwysep bywa z trzech stron oblany wodą, a jedną stroną jest „przyrośnięty" do brzegu. — Wreszcie wskażemy, że w innem miejscu woda wciska się w głąb suchego gruntu i tworzy zatokę. (Na rysunku kreślimy kształt zatoki.) Dodajemy, że rybacy chętnie umieszczają swoje łódki w zatoce, gdyż tam jest najbezpieczniej. Wkońcu pouczamy, że we wielkiem jeziorze można czasami zobaczyć kilka półwyspów i wysp, zatok i cieśnin.

Zakończenie. Na zakończenie lekcji przystępujemy do ćwiczeń. 1. Demonstrujemy większy obraz jeziora i omawiamy szczegóły. 2. Dzieci przyjrzą się rycinie w podręczniku i wyszukają na niej półwysep i wyspę, zatokę i cieśninę. 3. Według wzoru na rycinie w danym podręczniku czterech uczniów wymodeluje jezioro na piaskownicy. Równocześnie dwaj uczniowie kreślą taki sam obraz na tablicy, a reszta w zeszytach. Dodatkowo zapowiadamy dzieciom, że w najbliższych dniach odbędzie się wycieczka. Podajemy szczegóły, dokładną marszrutę i czas wymarszu i powrotu.

II.

Druga lekcja jest przeznaczona w całości na obserwację bezpośrednią. Gdzie wpobliżu znajduje się jezioro, tam udamy się nad jezioro, choćby odległe o kilkanaście km, a w tym wypadku będzie to wycieczka całodzienna. W braku jeziora udamy się nad staw, co zajmie nam około dwu godzin na obserwację. Jeśli staw jest oddalony o kilka km, natenczas urządzamy wycieczkę odpowiednio dłuższą. Tok naszych obserwacyj może być następujący: krajobraz jezierny, jezioro jako całość, brzegi jeziora, formy powierzchni, roślinność i zarastanie jeziora. Szczegółowy tok lekcyjny winien być dostosowany do warunków lokalnych. Po obserwacjach następuje wypoczynek na plaży i posiłek a później ćwiczenia.

1. Gdy młodzież zbliży się do jeziora, to pierwszym przedmiotem jej obserwacji będzie okolica jeziora. Zwyczajnie jest to okolica pagórkowata, a w każdym razie dość urozmaicona. Kraj-

obraz jezierny bywa malowniczy, a jego piękno wywiera wpływ na wrażliwe umysły dzieci. Zatrzymamy się więc na chwilę i pozwolimy dzieciom nacieszyć się pięknością i młodością krajobrazu jeziernego. Obserwacja krajobrazu może być dłuższa lub krótsza, jeżeli zaś dzieci odbyły dłuższy marsz pieszo, natenczas urządzamy wypoczynek w taki sposób, by dzieci mogły równocześnie rozkoszować się pięknością krajobrazu. Dla obserwacji krajobrazu wybieramy miejsce nieco wzniesione.

2. Następnie pokażemy dzieciom jezioro w taki sposób, by dzieci zobaczyły możliwie jego największą część, względnie nawet całość. Stajemy więc z dziećmi na miejscu wzniesionem, skąd mamy pożądany widok na jezioro. Dzieci widzą, że jezioro leży w dole, a ich pierwsze wrażenie jest takie, jakby ktoś wydrążył olbrzymią wannę w powierzchni ziemi a do tej wanny ściekły wody z pobliskich okolic. To wrażenie należy nawet dzieciom zasugerować i w ich umysłach je utrwalić. Następnie przypominamy, że woda jezierna nie płynie w korycie lecz stoi w głębokiej wannie. Wreszcie zwracamy uwagę na kształt jeziora.

3. Zkolei skierujemy uwagę dzieci na brzegi jeziora i polecimy je obserwować a następnie wyszukać brzegi strome i brzegi płaskie. Wśród brzegów stromych możemy wyszukać półwysep i na tę formę powierzchni skierujemy obserwacje. Możemy także podejść bliżej, by przypatrzeć się półwyspowi. Zależnie od warunków lokalnych wyszukujemy wyspę i cieśninę oraz zatokę.

4. Przechodzimy na plażę. Dzieci przyjrzą się plaży i zapamiętają nowy termin. Wyjaśniamy, co nazywamy plażą i jaki użytek ma z niej człowiek. Tu możemy rozbić obóz. Dzieci obejrzą piasek na plaży a następnie podchodzą do wody, która w tem miejscu jest płytka. Z plaży podejmujemy dalsze obserwacje jeziora i ponownie zwracamy uwagę na kształty wybrzeży. Również wyszukujemy tę część jeziora, gdzie jezioro zarasta roślinnością. Tam możemy podejść nieco później.

5. Zależnie od okoliczności możemy prowadzić dalsze obserwacje, a w razie zmęczenia dzieci zarządzamy wypoczynek na plaży. Po przerwie przejdziemy z dziećmi kawał wybrzeża, ażeby je zapoznać z topografją brzegów jeziora.

6. Wyszukujemy rów. Polecamy dzieciom nazbierać nieco darni, gałązek i kamieni, a także nanieść wilgotnego piasku. Dzieci usypią w rowie tamę i zatrzymają wodę: zobaczą minjaturę stawu. Polecimy wymodelować wyspę i półwysep, zatokę i cieśninę. Na to ćwiczenie winniśmy położyć nacisk. Zarówno obserwacja jeziora, jak zwłaszcza obserwacja stawu nie dostarczą nam zawsze tych wszystkich szczegółów, jakie należałoby dzieciom pokazać, a przedewszystkiem wyspę i półwysep, zatokę czy cieśninę. Jednakże z temi pojęciami dzieci spotykają się często i będą

w dalszej nauce ciągle się spotykały. Tu więc wykorzystujemy sposobność, ażeby z jednej strony uzupełnić pewne braki w obserwacji, a z drugiej dać przykład powstawania stawu — jako tworu sztucznego, przez człowieka zakładanego.

7. Zkolei należałoby dzieciom ponownie dać przykład żłobienia wody. Wybierzemy miejsce w jeziorze, gdzie woda jest płytka, a brzeg jeziora wznosi się nieco stromo. Odznaczymy pewien określony kawał brzegu i ustawimy przy nim dzieci. Kilku uczniów przyniesie flaszki i garnuszki i zwolna zlewa brzeg wodą przez pół godziny. Reszta obserwuje działanie wody na brzegi.

8. Następnie zajmiemy się obserwacją zbiorowisk roślinnych.

9. Kilku zdolniejszych uczniów spróbuje wykonać szkic jeziora.

Pod koniec zapowiadamy dzieciom, że na najbliższej lekcji geografji złożą ustne sprawozdanie z odbytej wycieczki. O ile czas pozwala, możnaby urządzić zabawę na plaży.

III. Najbliższa lekcja geografji jest przeznaczona na omówienie wyników obserwacji, ewent. w następujący sposób:

1. Z pomocą heurezy przeprowadzamy ustne sprawozdanie z odbytej wycieczki. Tok pogadanki winien odpowiadać tokowi obserwacyj, przyczem wiążemy wyniki spostrzeżeń z wiadomościami teoretycznemi, opracowanemi poprzednio. W pogadance dążymy do utrwalenia pojęcia stawu i jeziora, brzegu stromego i płaskiego, procesu żłobienia wody, pojęcia wyspy i półwyspu, zatoki i cieśniny. Podkreślamy również sposoby wykorzystywania wody jeziernej czy wody stawów przez człowieka. Wkońcu omawiamy piękno krajobrazu jeziernego.

2. Po przedstawieniu ustnem przystępujemy do przedstawienia graficznego, a tę część lekcji winny dzieci wykonać całkowicie samodzielnie. Tematem pracy będzie obraz obserwowanego jeziora; polecamy tylko dzieciom, by przedstawiły wszystkie formy, obserwowane na jeziorze, a także i te, które widziały podczas modelowania w rowie. Pracę organizujemy w ten sposób, że 4 dzieci modeluje obraz na piaskownicy, 2 kreśli na tablicy, a reszta w swoich zeszytach. Poza tą ogólną organizacją pracy pozostawiamy dzieciom zupełną swobodę.

Praca winna potrwać około 10 minut. Powstanie schemat. Po wykończeniu zadania przeprowadzamy rozmówkę, która winna dążyć do wypełnienia schematu wyobrażeniami typowemi.

3. W miarę czasu możnaby prowadzić dalsze ćwiczenia w modelowaniu, np. obrazów, dostarczonych dzieciom przez szkołę, albo też prac samodzielnych, według własnego pomysłu dzieci.

4. Na ćwiczenie domowe wykreślą dzieci w zeszytach geograficznych jezioro, według własnego pomysłu.

5. Pożyteczne będzie odczytanie pogadanki z podręcznika.

Leszno (woj. poznańskie). M. Mścisz.

W SPRAWIE „NOWEGO SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO“.

W zeszycie 5 „P. S.“ umieścił kol. Turos krótki artykuł („O nowy system wychowawczy“), w którym, biorąc jako punkt wyjścia ostatnie zajścia na niektórych wyższych uczelniach polskich, dochodzi do dwu zasadniczych wniosków: 1. wypadki te spowodowane były głównie przez polską młodzież akademicką, 2. winno tego rodzaju wypadkom jest złe wychowanie młodzieży i dlatego zmienić należy system wychowawczy. Nie będę zastanawiał się nad istotnemi przyczynami tych zajść, ani próbował wykazać, po której stronie tam było więcej winy, gdyż nie o to mi chodzi. Pragnę raczej podkreślić kilka spraw, poruszonych w wymienionym artykule, co do których jestem innego zdania. A więc: zarzut, że „widocznie taki jest w Państwie naszem system wychowawczy, który każe patrzeć na obywatela innej rasy, narodowości czy wyznania, jako na osobnika niższego rzędu, który każe separować się od młodzieży żydowskiej, uważając ją za niższą rasę ludzkości, itd.“, uważam za niesłuszny, nawet krzywdzący naszą polską szkołę. Wszak zarzuca się szkole polskiej, że w XX w. jest nietolerancyjna, przesiąkła nienawiścią do innych ras i wyznań. Że tu i ówdzie zdarzają się przykre wypadki, to jeszcze nie dowód, że całe szkolnictwo, wychowanie jest zarażone jadem nienawiści do elementów niepolskich. Czyż nasze mniejszości narodowe, szczególnie Żydzi, nie mają prawnie i faktycznie zagwarantowanych warunków swobodnego rozwoju kulturalnego i narodowego? Czyż nam, Polakom, trzeba się jeszcze uczyć od innych tolerancji religijnej i narodowej, skoro niejednokrotnie w historji daliśmy dowody, że mamy ją w krwi! A następnie, czy ogół społeczeństwa traktował kiedy i czy teraz traktuje Żydów jak parjasów? Nikt w to nie uwierzy. Sami nawet Żydzi stwierdzają w stosunku społeczeństwa polskiego do ludności żydowskiej „czysto ludzki moment poszanowania godności człowieczej Żydów w odróżnieniu od wszystkich innych krajów“.*)

Inny znowu pisarz żydowski**) twierdzi, że Żydzi wszystkich krajów szczęśliwi byliby, gdyby mieli wszędzie taką autonomję narodową, jaką posiadali w Polsce. W czasach obecnych byt Żydów w Polsce nie pogorszył się chyba. Na soborze w Konstancji (1414) Paweł z Brudzewa ogłosił słynną, na owe czasy wprost rewelacyjną zasadę, że „wiara nie ma być z przymusu“. Niemniej obca jest psychice polskiej nienawiść rasowa, narodowa. Przecież nie nienawiścią i nie tolerancją pozyskaliśmy Litwę, Ruś, miasta pruskie itd., lecz miłością i zabezpieczoną swobodą, na zasadzie

*) Dr. Mojżesz Schorr: *Rechtstellung u. innere Verfassung der Juden in Polen.* Berlin 1917.

**) Dr. M. Rosenfeld: *Polen und Juden.* Berlin 1917.

„równi z równymi, wolni z wolnymi“. Wkońcu i szeroki samorząd miast niemieckich w średniowieczu w Polsce jest chyba dostatecznym dowodem, że Polska nigdy gwałtu w stosunku do ludności niepolskiej nie używała. Jeżeli w czasach, kiedy nie istniały traktaty ochraniające mniejszości narodowe, Polska dawała im pełną swobodę rozwoju, to tem bardziej obecnie, kiedy Polskę krępuje specjalny traktat o ochronie mniejszości narodowych, nie może być mowy o ich upośledzaniu. Lecz zrozumiałe też jest pewne uprzedzenie społeczeństwa polskiego do Żydów, które ma głęboko sięgające przyczyny.

Żydzi prawie zawsze byli po stronie naszych wrogów. Nadto głębokie różnice obyczajowe między społeczeństwem polskiem a żydowskiem sprawiają, że współżycie zgodne napotyka na poważne trudności. Gdy dodamy jeszcze ich bezwzględność w walce na polu gospodarczem z żywiołem nieżydowskim i chęć opanowania wszystkich prawie dziedzin życia społecznego (literatura, sztuka, teatr, przemysł, handel itd.), by na nich wycisnąć piętno żydowskie, zrozumiemy zarazem i potrzebę walki z tą, swojego rodzaju inwazją żydowską. Naturalnie, że środki tej walki muszą być inne — umiejętność pracy i pilność, a nie kije i pięść, co słusznie zostało podkreślone w omawianym artykule.

Nie mogę też zgodzić się z p. Turosem w rzeczy drugiej, mianowicie, uważa on, że wadą obecnego wychowania polskiego jest między innemi to, że jest ono utrzymane „w duchu t. zw. narodowym“, że ma „w pogardzie inne narodowości, zamieszkujące teren Państwa“. Istotnie, gdyby miało ono taką wadę, należałoby je potępić. Uważam jednak, że treścią wychowania narodowego jest co innego, niż nienawiść i pogarda dla innych narodowości. Wychowywać w duchu narodowym, to nie znaczy bynajmniej bezmyślnie zachwalać dziecku rzeczywiste czy urojone zalety jednej narodowości, a poniżanie innych narodów; rozumiemy przez to stosowanie środków i celów wychowawczych, odpowiadających najbardziej wrodzonej jaźni narodowej wychowanka. Jasną wydaje się rzeczą, że każdy naród wychowywać musi młode swe pokolenie zgodnie z swemi właściwościami przyrodzonemi, swą tradycją i racją bytu. „Naród tworzy w historji swe odrębności kulturalne w najszerszym stylu; w jego strukturze psycho-fizycznej załamuje się wspólne światło cywilizacji w odrębny sposób, co swój wyraz znajduje zarówno w sztuce, jak religji i filozofji, całej budowie życia...“*). St. Szczepanowski mówi: „Narody to nie kupy wilków, gryzących się o tę samą zdobycz, ale gromady ludzkie, przeznaczona każda na swój sposób do współpracownictwa około postępu całej ludzkości“ **). Zdania, co tylko przytoczone, wskazują wyraźnie na potrzebę narodowego wychowania, bo ono tylko jest zdolne

*) L. Zarzecki: *Wstęp do pedagogiki*. Lwów 1922, str. 132.
**) St. Szczepanowski: *O polskich tradycjach w wychowaniu*.

„doprowadzić każdą jednostkę do maksymum jej rozwoju indywidualnego, a cały naród do uwydatnienia cech, które go różnią od innych narodów, a które stanowią jego rację bytu“, mówi W. Lutosławski w dodatku do II t. *Wykładów jagiellońskich.*

Gdybyśmy wyłączyli pierwiastek narodowy z wychowania, (miłość do języka, obyczajów, ziemi itd.) ścieśnilibyśmy bardzo ramy wychowania i stałoby się ono ciasne, bezduszne, ubogie.

Do jakich rezultatów doszlibyśmy na ziemiach pogranicznych, gdzie wroga nam propaganda działa, gdybyśmy z wychowania wyrugowali czynnik narodowy, pozostawiając tylko „ogólnoludzki“, trudno sobie wyobrazić. Toć przecież nie co innego, tylko wychowanie narodowe dało nam w niewoli „siłę przetrwania“.

Czemże była sztuka Chopina, Matejki, twórczość naszych wieszczów, jeżeli nie wyrazem pragnień i dążeń duszy narodowej. „Realnością nie jest kultura ogólnoludzka, lecz kultury narodów“*). Więc nie zatracanie plemiennych czy narodowych odrębności, lecz ich pielęgnowanie i rozwijanie z jednej strony a idea porozumienia i zgody poszczególnych narodów z drugiej strony, winny być warunkami rzeczywistego postępu. „Naród to nietylko fakt psychofizyczny, to duchowa wartość, wartość wyższa niż jednostka, pełniejsza, bo pewną całość objawów cywilizacyjnych obejmująca“**).

P. Turos przeciwstawia niejako wychowaniu narodowemu, wychowanie państwowe, jako nowe, doskonalsze. I tu jest nieporozumienie. Jeden z głównych rzeczników t. zw. wychowania państwowego, zmarły w ub. r. śp. minister St. Czerwiński, bardzo energicznie podkreślał to, że hasło wychowania w duchu państwowym nie jest niezgodne z zasadami wychowania narodowego, ale przeciwnie: ono jest tylko jego ukoronowaniem. „Pojęcie wychowania narodowego ma bezwątpienia zakres szerszy, niż wychowanie państowe, na które można patrzeć jako na część tamtego***). Innemi słowami można powiedzieć, że niema wychowania państwowego bez wychowania narodowego. To trzeba zawsze wyraźnie podkreślać, jeżeli chcemy zachować w wychowaniu pierwiastki idealne, i jeżeli to wychowanie ma dać rzeczywiście pełnowartościowych obywateli-Polaków.

Mówi się często, że wychowanie państwowe jest o tyle doskonalsze od narodowego, że wciąga w pracę dla państwa i elementy niepolskie. Tak jest istotnie. Lecz zachodzi pytanie, czy wobec dzisiejszego stanowiska t. zw. mniejszości narodowych względem państwowości polskiej—cel zostanie osiągnięty. Czy owe mniejszości nie zechcą rozumieć naszych wysiłków celem ich

*) L. Zarzecki: *Wstęp...*, str. 133.
**) Tamże, str. 133.
***) St. Czerwiński — wyjątek z przemówienia dnia 19 X 1930. r. do nauczycielstwa.

„upaństwowienia“, (a więc swobodę rozwoju, różne inne koncesje), za wyraz naszej, wobec nich, słabości? Dlatego to znaczna część nawet społeczeństwa zapatruje się krytycznie na poczynania odpowiednich czynników w tej właśnie dziedzinie tem bardziej, że wiadomo jest, w jak trudnych warunkach żyje mniejszość polska w szeregu państw europejskich.

Uważam, że zmiana naszego systemu wychowawczego nie powinna iść wyłącznie w kierunku, zakreślonym przez p. Turosa. Pomimo, że jest w jego poglądzie dużo słuszności, wychowanie nasze wymaga zmiany (może gruntowniejszej) w czem innem.

Często słyszy się skargi, tak ze strony nauczycieli jak i społeczeństwa, że szkoła mimo wszelkich starań nie daje tych wyników, jakie dać winna. Winien temu jest, według mego zdania, po pierwsze niedość ścisły stosunek między nauczycielem a wychowankiem. Nasze wychowanie jest jeszcze zanadto „suche, urzędnicze, nie poczynające się z miłości“, wskutek czego „wytwarza ludzi, pozbawionych cech duszy, najgłębiej sięgających w życie jednostki i społeczne“.*)

Dość rzadki jest jeszcze u nas typ nauczyciela-przyjaciela dzieci; zato bardzo częsty jest nauczyciel-sędzia, oschły, umiejący tylko strofować, pouczać i złościć się. Tu powinna nastąpić bardzo znaczna zmiana, gdyż bez zdobycia sobie zaufania i miłości dzieci, praca nasza będzie zawsze przykra i mało warta.

Dalej musi szkoła zyskać sobie całkowite zaufanie domu rodzicielskiego. Powie ktoś, że są to rzeczy ogólnie znane. Nie myślę przeczyć, lecz i tu twierdzę, że sprawa współpracy domu ze szkołą nie przedstawia się tak dobrze, jakby to być winno. Są gminy, miasta, gdzie są komitety rodzicielskie, sprawnie działające, lecz ile jest takich gmin i miast, gdzie tylko figurują na papierze? Najwięcej jednak pewnie będzie takich szkół, które w kontakt z domem dziecka wchodzą bardzo rzadko. Tu musi nastąpić zmiana. Musimy szeroko, w masach, popularyzować sprawę wychowania, gdyż wychowuje nietylko szkoła, ale całe społeczeństwo, i im to społeczeństwo będzie miało wyższą kulturę wychowawczą, tem dodatniejszy będzie jego wpływ na wychowującą się młodzież.

W końcu na trzecią potrzebę zwracam uwagę, mianowicie, na niedość dobrą i wszechstronną znajomość dziecka przez ogół nauczycielstwa. Dość powszechne jest jeszcze wśród nauczycielstwa mniemanie, że dziecko to organizacja, złożona z ciała i duszy, i że wystarczy poznać więcej lub mniej dokładnie sprawy tych dwu głównych części istoty ludzkiej. Tymczasem wiemy, że sprawa tak prosta wcale nie jest — że granica np. między duszą i ciałem nie jest wcale wyraźna. Tu potrzebna jest więc

głębsza znajomość człowieka w całości objawów jego życia, potrzebna tu znajomość praw, rządzących współdziałaniem czynników fizycznych i psychicznych ustroju żyjącego. Pod tym względem należy postąpić naprzód, zapoznać się z nowoczesną nauką o dziecku i samemu obserwować, badać dziecko i w ten sposób ciągle pogłębiać swoją wiedzę o niem.

Zmiana systemu wychowawczego byłaby więc pożądana, ale przedewszystkiem dokonać się ona winna w wyżej omówionych trzech kierunkach.

Świerczyniec (woj. śląskie). Ignacy Kaleta.

UWAGI DYSKUSYJNE.

W odpowiedzi p. Turosowi. (Nr. 5/1932).

Smutne ekscesy antyżydowskie skłoniły prawdopodobnie p. Turosa do napisania swego artykułu, w którym przyczynę wzajemnej nienawiści widzi w wadliwym systemie wychowawczym obecnej doby. A czy słusznie? Wszak nienawiść tych dwóch ras trwa wieki całe. I czy tylko u nas? Śmiem twierdzić, że z naszej strony niema nienawiści, natomiast istnieje ona ze strony Żydów, I dlaczego my, którzyśmy ich przygarnęli, mamy być coraz bardziej liberalni, podczas gdy oni, pokolenie swe wychowują zawsze w tej samej nienawiści innych narodów, a Polaków w szczególności.

— — — — — — — — — — — — — — — —

Ich przepisy talmudyczne uczyniły z nich cudaków wśród społeczeństw chrześcijańskich, odgradzając od nich chińskim murem, wykoszlawiając równocześnie ich psychikę i charakter w okrutny sposób. Czy zna p. Turos te przepisy? Jest to coś tak niesłychanie potwornego, pogardliwego w stosunku do „gojów", że przy czytaniu tychże dygoce każdy nerw ze wstrętu i obrzydzenia przed tą potworną „etyką". I dzięki talmudowi zostali tacy, jacy byli, zostali Żydami.

Żydzi w małe dziecko wpajają już pogląd, że w stosunku do „goja" każde łotrostwo jest dobre, byleby tylko jemu, Żydowi, korzyść przyniosło. Tak wychowują dzieci żydowskie „chedery". Z „chederu" wychodzi dziecko pełne nienawiści do wszystkiego co polskie i idzie do szkoły polskiej, do której uczęszczają sami Żydzi, a w której jednak uczą często Polacy: uczą języka polskiego i polskiej historji, a nadewszystko zasad zupełnie przeciwnych, aniżeli te, o których była mowa w „chederze".

Sądzę, że tylko wykreślenie talmudu i zniesienie „chederów", oraz zmiana systemu wychowania tam, u Żydów, może zmienić psychikę Żyda, a wraz z tem zniwelować pogardę, jaką mają dla nich inne narody.

Że nasz system wychowawczy szwankuje, o tem wszyscy wiemy, ale nigdzie, sądzę, nie wpajają w szkołach nienawiści do Żydów. W szkołach powszechnych polskich, do których uczęszczają i Żydzi, nie słychać o żadnych ekscesach. Natomiast nauczyciele-Polacy, którzy pracują w szkołach powszechnych żydowskich, są dręczeni poprostu przez niecierpiącą ich młodzież, czującą się tu pewną, bo na swoich śmieciach.

N. Mm.

*

Kto ma rację? (Nr. 5/1932.)

Na osobliwe widowisko zaproszono czytelników *Przyjaciela Szkoły*. Ma być rozstrzygnięty spór pomiędzy dwoma wychowawcami. Jako powód występuje profesor seminarjum nauczycielskiego. Pozwany jest także profesorem, profesorem psychologji na Uniwersytecie Warszawskim. Znany jest jako autor dzieła o patologji duszy i jako niezrównany tłumacz Platona.

Przestrzegam młodych współpracowników *P. S.* przed wzięciem udziału w tem „referendum ludowem". Zbyteczna bowiem jest obrona tego, który się sam bronić potrafi, jeżeli zechce, a tem mniej, jeżeli nie zechce. Jednak ponowne rozpatrzenie zatargu w cichości dla samego siebie, mogłoby mieć pożytek. Radzę młodym czytelnikom *P. S.* zajrzeć do zeszytów z roku 1930 Nr. 18 i 20 oraz do Nr. 2 z roku 1931 i zastanowić się nad następującemi pytaniami:

1. Jak jeden i jak drugi z przeciwników uzasadnili swoje poglądy, czy tylko swojemi spostrzeżeniami, swojem „widzimisię", czy też pierwiastkami natury ludzkiej, które należy raczej pielęgnować i zapobiegać ich zwyrodnieniu, niż tłumić.
2. Czy słuszne jest powiedzenie św. Augustyna: „Co mam czynić, wiem, co uczynię, nie wiem"? — A w razie zaprzeczenia tegoż:
3. Czy prośba z Ojczenasza „i nie wódź nas na pokuszenie" przystoi wszystkim ludziom bez wyjątku?
4. Czy zaufanie lub nieufność wychowanków do wychowawcy jest rzeczą obojętną?
5. Czy powoływanie się na nieznanego autora ze znanego *I. K. C.* jest poważnym argumentem przeciw powadze naukowej najwyższego stopnia?

Sapienti sat — mądrej głowie dość dwie słowie.

Jarocin (Wlkp.). M. Śmigielski.

*

W sprawie seminarjów dwutypowych. (Nr. 5/1932).

Pani Helena Gawrońska, poruszając w „Uwagach dyskusyjnych" sprawę jednolitości obecnych seminarjów, chce udowodnić, że wobec nowego ustroju szkolnictwa tylko dwutypowość tych zakładów może mieć obecnie rację bytu. Pomijając nieścisłą interpretację słów posła Polakiewicza, jakoby był zwolennikiem stworzenia dwu typów, dodam, że sprawa dwutypowości zakładów kształcenia nauczycieli dla nas Małopolan nie jest ani rzeczą nową, ani nieznaną. Na krótko przed wojną światową ówczesny Sejm Galicyjski wiele nad tem obradował, więcej jeszcze, po niemal wszystkich czasopismach pedagogicznych, a nawet codziennych, pisano dużo *pro* i *contra*.

Polemika zajęła wiele umysłów ludzkich, a więcej jeszcze napsuła krwi jednej i drugiej stronie. Ostatecznie skończyło się na tem, że pewne seminarja miały program o kierunku gospodarczo-rolniczym, inne bez tego kierunku. Miała to być próba, która (choć na krótko przed wojną), mogła poszczycić się dość smutnym wynikiem:

1. Zrobiła rozdział między nauczycielstwem, dzieląc go na wiejskich (gorszych) i miejskich (lepszych), wszczepiając tem samem, pewną kastowość.
2. Uczyniła podział płac, boć wiejski nauczyciel — jako gorszy — winien brać mniejsze wynagrodzenie.
3. Zamknęła drogę tym, którzy po pewnym czasie pracy na wsi czy to na skutek zmienionych warunków rodzinnych, czy wreszcie dla uzyskania lepszej płacy i warunków pracy, chcieli się przenieść do miasta.
4. Wykazała próba, że uczeń wstępujący do seminarjum nie zdawał sobie jeszcze wówczas sprawy, gdzie on będzie w przyszłości pracował na wsi, czy w mieście — co jest zupełnie zrozumiałe — i szedł do najbliższego typu seminarjum.

Wkońcu nadmienię, że według mego zdania seminarja nauczycielskie winny dawać wychowankom jednakową sumę ogólnych zasadniczych wiadomości, dalej wiadomości o kierunku wybitnie pedagogicznym, z prawa administracyjnego oraz zasady oświaty i organizacji pozaszkolnej, gdyż te wiadomości i „wsiowym" i „miejskim" nauczycielom powinny być dobrze znane.

Jabłonów (woj. tarnopolskie). Witold Steliga.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.